

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

**La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del
último medio siglo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

David Luque Mengíbar

Directores

José Antonio Ibáñez-Martín
David Reyero García

Madrid, 2016

DAVID LUQUE MENGÍBAR

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.



LA INFLUENCIA DE JOHN HENRY NEWMAN EN LA REFLEXIÓN EDUCATIVA DEL ÚLTIMO MEDIO SIGLO.

Tesis doctoral realizada bajo la supervisión de

Cat. Dr. D. José A. Ibáñez-Martín

Prof. Dr. D. David Reyero García

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

2010-2015

Para

Rafael Luque († 2010),

Rafael Mengibar († 2011),

Antonia Mengibar († 2012),

Felisa Barea († 2015),

in memoriam.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

Proemio. La importancia de Joseph Ratzinger, Alasdair MacIntyre y Bernard Lonergan en el ámbito de la filosofía y la teología del último medio siglo: criterios para su elección. El problema de las fuentes secundarias. Las exigencias de una tesis doctoral y la diversidad en la naturaleza de los textos: unidad y continuidad. Hacia una nueva hermenéutica de la filosofía educativa newmaniana: la clave de bóveda para analizar las reflexiones educativas de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan. Estructura y epílogo.....13

PRIMER BLOQUE: LOS LUNES EN LA *ROTUNDA* DE DUBLÍN.

PRIMERA PARTE. EL NACIMIENTO DE LA *IDEA* Y LA *CATHOLIC UNIVERSITY OF IRELAND*.

Proemio. Breve historia de Inglaterra. La cuestión universitaria en Irlanda. Las peculiaridades del episcopado gaélico. El nacimiento de la *Catholic University of Ireland*. Primera parte del perfil biográfico de John Henry Newman. Elección como rector de la universidad católica. Composición de *The Idea of a University Defined and Illustrated*. La influencia del arzobispo Paul Cullen, el utilitarismo, la Antigüedad Clásica y los Padres de la Iglesia en los discursos educativos de Newman. Educación liberal en la filosofía educativa newmaniana: características comunes a la tradición clásica e idiosincrasia propia. La *Catholic University of Ireland* como «la Universidad Católica de lengua inglesa para todo el mundo». Epílogo.....31

SEGUNDA PARTE. LOS DISCURSOS NEWMANIANOS SOBRE LA IDEA DE UNA UNIVERSIDAD.

I. LA CONTEMPLACIÓN DE LA MENTE.

Proemio. Diversidad de conceptos para nombrar un hábito filosófico de la mente. La necesidad de un modo correcto de ejercer la razón o el nacimiento de la universidad. «Saber», «razón», «filosofía», «sabiduría», «iluminación», «mente»: una teoría del conocimiento para una idea de la universidad. La dinámica del hábito filosófico de la mente. Epílogo.....85

II. LA REINA DE LAS CIENCIAS.

Proemio. La composición de una sinfonía de tres movimientos: el mundo visible, el hombre y el mundo invisible. Unidad de la realidad, unidad del conocimiento, saber universal y mente educada. La teología en el pensamiento de John Henry Newman. Razones para incluir la teología en la universidad. Efectos perversos de la ausencia de la teología. Conocimiento secular y conocimiento teológico. Epílogo.....125

III. LAS TABLAS DEL CORAZÓN.

Proemio. La educación moral en el pensamiento de Newman: una cuestión de matices. La educación intelectual y moral como parte de la educación universitaria, pero no del mismo proceso educativo. La religión de la razón. Implicaciones religiosas y morales del intelectualismo: tentación, estética y el *gentleman* inglés. Coda: la doctrina de la conciencia en el pensamiento de Newman e instrumentos básicos para una educación moral en la universidad. Epílogo.....155

TERCERA PARTE. LA REALIDAD DE LA UNIVERSIDAD Y EL CARDENAL NEWMAN.

La <i>Catholic University of Ireland</i> imaginada por el rector y su realidad. Descripción de la vida de la universidad e hipótesis explicativa del fracaso de la institución. Segunda parte del perfil biográfico de John Henry Newman. Epílogo.....	187
--	-----

INTERLUDIO.

<i>Ex umbris et imaginibus in veritatem</i> o Rednal Park. La conservación del pensamiento de Newman en la memoria viva de la literatura inglesa y en los círculos teológicos preconciarios más determinantes. Jean Guittou o una interpretación newmaniana del Concilio Vaticano II. Joseph Ratzinger, consultor del cardenal Joseph Frings, elegido Papa de la Iglesia Católica. Ceremonia de beatificación de John Henry Newman: el cardenal recordado como un educador.....	203
---	-----

SEGUNDO BLOQUE: LA SOMBRA DEL CARDENAL.

I. LA SINFONÍA DE LA VERDAD:

JOHN HENRY NEWMAN & JOSEPH RATZINGER.

Proemio. Newman en el joven Ratzinger y, más tarde, en sus escritos. Sobre todo, en la doctrina de la conciencia, que es el lugar de encuentro entre ambos. Breve <i>ex cursus</i> sobre la teología del <i>logos</i> . Y ya la universidad. Su fin, que sería la búsqueda de la verdad, su estructura y su sentido. Los excesos de la razón. La <i>tristitia</i> , el utilitarismo, la fragmentación del conocimiento y la « <i>violencia rationis</i> ». El regreso de la teología a la universidad. Dimensiones teóricas, como que la fe purifica la razón y aumenta sus límites, y dimensiones prácticas, como que de la verdad se deriva el bien. El <i>logos</i> como el resucitado: la universidad como una comunidad de amor. Conclusiones y valoración de la filosofía de la educación ratzingeriana. Epílogo.	211
--	-----

II. LA IDEA DE UNA COMUNIDAD ILUSTRADA:

JOHN HENRY NEWMAN & ALASDAIR MACINTYRE.

Proemio o el rechazo de MacIntyre a una filosofía de la educación. Apuntes biográficos. El diagnóstico macintieriano de la Modernidad. La secularización, que escinde las creencias teístas y los modos de vida, la compartimentación del yo, y el emotivismo. Conceptos fundamentales de su filosofía y el lugar de una filosofía de la educación en el pensamiento macintieriano. Aristóteles, santo Tomás y Newman unidos por MacIntyre o la tradición aristotélica en que se inserta Newman. El contexto en que nace la filosofía educativa de John Henry Newman: un liberalismo que, todavía, no se ve. La influencia del liberalismo en la génesis de la universidad moderna. La pérdida de una comunidad ilustrada, la fragmentación del conocimiento, la especialización del currículum, la marginalización de la teología. El utilitarismo como lógica de la universidad liberal. Las consecuencias en las mentes de los estudiantes. Propuesta macintieriana de una universidad. Definición de una universidad. El papel de los estudiantes y los profesores en el conflicto de las tradiciones. El contenido de una universidad macintieriana: características y criterios para pensar un plan de estudios. El lugar de la filosofía y la teología.	265
---	-----

III. EL BÚHO DE MINERVA:

JOHN HENRY NEWMAN & BERNARD LONERGAN S. J.

Al terminar *Grammar of Assent*. Newman en Bernard Lonergan. Proemio. Filosofía de la educación católica en el pensamiento lonerganiano. Deseo puro de conocer y autoapropiación. Gnoseología: conocimiento teórico, sentido común, sabiduría divina y aprendizaje; comunidad, historia y enseñanza. La cuestión del bien: bien, valores y desarrollo humano. Metafísica: Dios, teología y universidad. Epílogo....323

CONCLUSIÓN.

Proemio. La memoria no escrita exhibida en una escuela de discípulos. La trascendencia teórica de la filosofía educativa de Newman o el río vivo de la Tradición. La influencia de John Henry Newman en la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* o la interpretación práctica de la *Idea*. Postrimerías.....387

AGRADECIMIENTOS –O «EL HIJO DE LA MERCE»–.....405

FUENTES Y SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA.....409

REQUERIMIENTOS TO EUROPEAN MENTION453

ABSTRACT AND RESUMEN.....471

INTRODUCCIÓN.

La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo ha configurado un nuevo modo de comprender la educación –la superior, especialmente– desde la perspectiva cristiana. Esta nueva dirección que adquirió el pensamiento educativo nació del encuentro entre el beato inglés y un grupo heterogéneo de intelectuales a los que unió el hecho de que vieron en Newman como una gran voz del pasado, como el último gran teólogo de los siglos más inmediatos. No obstante, sería erróneo entender el concepto de «encuentro» al modo en que *sir* Herbert James Gunn pintó *Conversation*, donde aparecían G. K. Chesterton, Hilaire Belloc y Maurice Baring mirando el folio que el primero escribía mientras el resto fumaba. Aquí, en este texto, por «encuentro» habría que entender, más bien, el descubrimiento de una vida y una obra que cautivó la vida y la obra de un grupo de hombres entregados a la teología y la filosofía. O, en el contexto más específico de la educación, la relectura que una serie de intelectuales, cuyas voces llegaban tanto al gran público como al reducido círculo de especialistas, hizo de la teoría educativa de John Henry Newman. La filosofía de la educación de este último se mantuvo viva porque constituyó la primera respuesta de la modernidad –quizá, incluso, la más ponderada, la más precisa y la más concisa hasta hoy– a la pregunta que se elevaba en la discusión sobre las universidades y que alcanzaría su apogeo a finales del siglo XX, con el desarrollo de las instituciones norteamericanas, y que se puede resumir en el interrogante que, de manera muy oportuna, formuló un alumno de C. S. Lewis cuando desembarcó en los Estados Unidos y vio en lo que se habían convertido sus *colleges*: «¿Existe esa cosa que llamamos «verdad» o «realidad»? Y, si existe, ¿podemos captarla, o estamos condenados a una vida de radical escepticismo y de perpetua incertidumbre?»¹. Responder a esa pregunta, desde el punto de vista de la educación, constituyó el núcleo de la filosofía educativa de Newman y del intento de los intelectuales más relevantes de finales del siglo XX, principios del

¹ Derrick, Christopher. (2011). *Huid del escepticismo*, 13. Madrid: Ediciones Encuentro.

XXI, cuando, en fin, la asumieron, la reinterpretaron y comenzaron a desarrollar sus propios pensamientos.

* * *

§ 1. Joseph Ratzinger asumió el cargo de Sumo Pontífice de la Iglesia Católica de Roma con el nombre de Benedicto XVI y da la impresión de que, con su magisterio –que quizá sea elocuente cristalizar en sus encíclicas, que revisaban las virtudes teológicas– hubiera querido expresar que la raíz más profunda de la religión cristiana se abre a la verdad. Alasdair MacIntyre, por su parte, ha sido el intelectual que más decididamente trajo al presente la tradición de las virtudes de ascendencia aristotélica y tomista, y gran parte de su acierto a la hora de postular una filosofía moral fue la precisión con que diagnosticó los efectos derivados del liberalismo moderno. Y Bernard Lonergan, aunque fue el primero que comenzó a publicar documentos importantes, es, quizá, el menos conocido. Puede que debido a su densidad, su obra teológica ha pasado desapercibida para el gran público y, sin embargo, en el mismo sentido, ha sido considerada, en algunas antologías, como una de las cosmovisiones más complejas, atractivas e influyentes del siglo pasado² –y algunas autoridades de gran peso en la teología católica le han usado en sus escritos³.

Lo que les une es que todos ellos reconocieron públicamente la deuda que sus filosofías le debían a John Henry Newman y, quizá, sea eso lo que ha hecho que sean ellos quienes estén aquí. Pero, también, que la relevancia de sus teologías y sus filosofías ha resultado determinante para la reflexión y la realidad de la educación de ascendencia cristiana, cuando adquirieron relevancia en el último medio siglo. Que gran parte de sus reflexiones pedagógicas concedían una importancia capital a la idea de una universidad. Y, en fin, que, en mayor o menor medida, se sintieron transformados por Newman. La pregunta, entonces, sería por qué motivo no he incluido a otros autores que, a primera

² Cf. Gallagher, Michael Paul. (2010). *Faith Maps: Ten Religious Explorers from Newman to Joseph Ratzinger*, 64-77. New York: Paulist Press.

³ Cf. Martini, Carlo Maria. (1992). *Pregliera e conversione intellettuale: Quattordici meditazioni per presbiteri*, 206, 191-200. Casale Monferrato: Edizioni Piemme.

vista, cumplirían también estos requisitos –pienso, especialmente, en Jacques Maritain y Edith Stein.

El caso más sencillo de ver es, quizá, el de esta última. La carmelita tuvo un contacto muy íntimo con la obra de Newman –como señalaré más adelante– y sus propuestas filosóficas son determinantes si se desea comprender la corriente fenomenológica en la que se formó, al abrigo de Edmund Husserl y junto a Martin Heidegger. El libro en el que Stein trata específicamente la cuestión educativa, *La estructura de la persona humana*⁴, recoge un curso que ofreció en la Universidad de Münster, entre los años 1932 y 1933. La santa sostiene, aquí, que una pedagogía reflexiva debe fundamentarse en una concepción metafísica determinada, de la que se deriva una interpretación antropológica del hombre⁵. No obstante, aunque estos aspectos guardan una cierta correspondencia con Newman, no parece que procedan de él. La correlación que este establecía relacionaba metafísica con pedagogía, es cierto, pero, entre ambas, mediaba una teoría del conocimiento y no una antropología, como sucede con Stein, así que no parecía apropiado escogerla para esta investigación. Más difícil de entender es el motivo por el que he decidido no incluir a Maritain. Sobre todo cuando, a la vista de los criterios que he referido, el francés da la sensación de cumplir con la mayoría.

En efecto, en las Conferencias Terry que Maritain leyó, en el año 1943, en *Yale University* –y que, posteriormente, se reunieron en el libro *La educación en la encrucijada*–, el filósofo francés decidió proponer una alternativa a la educación que se estaba desarrollando en el clima bélico de aquellos años. Esta alternativa resultó ser la clásica concepción de la educación liberal, que Maritain ofreció desde el punto de vista cristiano. No es solo que esta teoría educativa fuera, justamente, la misma que Newman usó en su filosofía educativa, sino que él mismo aparecía citado en tres ocasiones. La primera vez, como una nota a pie de página un tanto difusa, en la que Newman emergía como alguien que vivió en «tiempos de John Locke»⁶. Más tarde, Maritain le utilizó como un recurso de autoridad para proponer el argumento, como «dijo el cardenal Newman, [de

⁴ Cf. Stein, Edith. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

⁵ op. cit., 3-19.

⁶ Maritain, Jacques. (2008). *La educación en la encrucijada*, 78. Madrid: Ediciones Palabra.

que] una universidad ‘es un lugar de enseñanza del conocimiento universal’⁷. Y, finalmente, se sirvió de él para reforzar la tesis de que la academia, si verdaderamente quería serlo, no podría excluir la ciencia teológica por la razón ofrecida anteriormente: porque es sede de saber universal. «Desde este punto de vista, Newman tenía razón», escribió Maritain, «al afirmar que, si la universidad profesa que su deber científico es excluir la teología de su currículum, ‘tal Institución no podría llegar a ser lo que profesa ser, si hubiese un Dios’⁸. De manera que, en fin, por la proximidad del fundamento de sus teorías educativas, porque Newman aparece citado en un contexto pedagógico, y por la relevancia que adquirió la teoría educativa de Maritain, este habría debido constar entre los autores principales de mi texto. Sin embargo, he preferido que no sea así debido a una razón fundamental. Que el filósofo francés no tuvo un encuentro con Newman de tanta hondura biográfica e intelectual como algunos del grupo de intelectuales que he escogido, ni reconoció su influencia de un modo más o menos público como hicieron todos ellos. O, dicho de otra manera, aunque existe una similitud más que manifiesta entre sus teorías educativas, Newman no determina el pensamiento de Maritain ni filosófica ni pedagógicamente. Y esto pese a que existen estudios que han intentado, al menos, situar en paralelo ambas comprensiones de lo educativo⁹. No obstante, este hecho último solo significa que, quizá, existen más investigaciones que intentan poner en relación las teorías educativas maritainiana y newmaniana que las que lo intentan con la de este último y las de Ratzinger, MacIntyre o Lonergan.

Pues, en efecto, salvo algunos artículos –relacionados, sobre todo, con las correspondencias intelectuales entre Newman y Lonergan–, no se puede decir que exista un *corpus* bibliográfico que ponga de relieve la influencia del beato en

⁷ op. cit., 108.

⁸ op. cit., 116.

⁹ Cf. Pelikan, Jaroslav. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*, 30. Binghamton, NY: Yale University Press; Killoran, John. (2000). Approaches to Wisdom: Newman and Maritain on the University. *Maritain Studies/Etudes Maritainiennes*, 16, 131-144; Colvert, Gavin T. (2004). Maritain and the Idea of a Catholic University. En John G. Trappini. (ed.). *Truth Matters: Essays in Honor of Jacques Maritain*, 44-65. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press; Hughes, Brian. (2009). Maritain and Newman: Theology, Intellectual Freedom and Human Transcendence in University Education. En Peter A. Pagan & Terese Auer O. P. (eds.). *The Human Person and a Culture of Freedom*, 1-12. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press; Whittle, Sean. (2015). *A Theory of Catholic Education*, 61-62. New York: Bloomsbury.

el resto de intelectuales. Por otra parte –a excepción del caso de MacIntyre¹⁰–, tampoco parece posible que se pueda afirmar que existe una abundancia de estudios que presenten, de una manera sistemática y orgánica, las reflexiones educativas que desarrollaron los autores. De manera que si no existe un conjunto de estudios que manifieste las relaciones intelectuales entre Newman y Ratzinger, MacIntyre y Lonergan, ni tampoco que presente las teorías educativas de estos tres últimos, difícilmente habrá estudios que analicen la influencia, estrictamente educativa, de Newman en el resto de autores. Con esta tesis doctoral, así, espero cubrir este espacio de la discusión científica. Pero he de reconocer que lo hago de un modo, quizá, inusual. Propongo un estilo que, en algunos apartados, se aleja del lenguaje y las formas propias del género de «tesis doctoral», sin que ello signifique que deja de pertenecer a él.

Primeramente, he optado por renunciar al uso del plural mayestático en que suelen moverse los textos de este género. El uso de la primera persona del singular tiene que ver con que pienso que sugiere, de un modo más expresivo, que asumo el acierto o el error de las interpretaciones que ofrezco. Esto no tendría ninguna importancia de no ser por lo que acabo de sugerir. Que parte de la originalidad de mi investigación reside en que ha sido necesario construirla desde el uso de fuentes primarias, dada la escasez de estudios secundarios, y que asumo la certeza o el error de las interpretaciones que he debido hacer de este modo.

Además de este uso de la persona, he declinado dividir las distintas secciones de la investigación en títulos y subtítulos. Los motivos para tomar esta decisión, acaso, sean demasiados y demasiado confusos, aunque se puede resumir en que, con ellos, he querido imprimir a la investigación un carácter de unidad y continuidad entre todas sus partes. Newman escribió sus discursos sobre la universidad también así, como un texto continuo que solo se veía interrumpido cuando se hacía tarde, los invitados a las lecturas volvían a sus casas y debían esperar a reunirse de nuevo, la semana siguiente. Estructurar la

¹⁰ Prácticamente, justo en el proceso final de elaboración de esta tesis doctoral, la Biblioteca de Autores Cristianos publica un libro sobre la idea de Universidad en Ratzinger. Salvo este, no existe nada más en castellano que trate el tema de una forma extensa y profusa, y la publicación de este documento no modifica sustancialmente la observación a la que hace referencia esta nota a pie de página. Con todo, la referencia bibliográfica es: Cantos Aparicio, Marcos. (2015). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI*. Madrid: BAC.

tesis del mismo modo que Newman expresaría ya, de algún modo, el contenido mismo de esta: la centralidad del pensamiento educativo del beato y su continuidad hasta el presente¹¹. En un sentido parecido, aunque no del todo idéntico, también esta peculiaridad se podría explicar desde la forma en que comencé a imaginar la investigación.

Los discursos que Joseph Ratzinger leyó en su visita apostólica a Inglaterra y en la ceremonia de beatificación de Newman sugerían, además de una relación intelectual entre ambos, un trato acaso más personal. Sin embargo, Ratzinger ya había hablado de Newman con el mismo afecto en otros documentos que, por su naturaleza, no tenían motivos para ser laudatorios¹². Así que comencé a imaginar el capítulo como una narración de la vida de Joseph Ratzinger en la que Newman emergía en algunos momentos cruciales. Comenzar el texto así, de una forma narrativa, en la que el beato inglés irrumpía de cuando en cuando, daba fuerza al argumento de que existía una influencia, por una parte. Pero, por otra, me hizo continuar escribiendo en los mismos términos cuando debí reconstruir el pensamiento teológico de Ratzinger. Este se desarrollaba en sus diversos aspectos y, de cuando en cuando, Newman brotaba en algunos núcleos de argumentos. Finalmente, cuando investigué sus postulados educativos sucedió lo mismo: el beato surtía, implícita o explícitamente, muchos de los argumentos de Ratzinger. Cuando terminé de redactar aquél primer capítulo, no había necesitado dividirlo en índices y subíndices –y, más todavía, fue preferible hacerlo así porque permitía ver, de un modo más claro, la presencia de Newman en un contexto de pensamiento más amplio y, así, concluir la intensidad de su influencia. De manera que el proceso de composición del resto de piezas siguió un esquema de trabajo parecido y, en fin, expresa, de un modo gráfico, el contenido esencial que defiende con esta investigación. Que existe

¹¹ Aunque reconozco también que, con esta composición, expreso una deuda tan impagable con el pensamiento newmaniano como con la escuela que creó *Hacia una formación humanística*, de mi maestro, Ibáñez-Martín, que fue pensada con la misma composición textual. Con un índice escrito en párrafos que no refería a los títulos, dado que el texto estaba redactado sin pausas, sino a los núcleos fundamentales de la argumentación. De él, como de David Reyero, Araceli del Pozo, José M^a Barrio, Gonzalo Jover –y Santiago Ortigosa, que siempre prefirió estar así, entre paréntesis–, podría decir lo que el Kvothe de Patrick Rothfuss: «Y luego vino Abenthy, mi primer maestro de verdad. Él me enseñó más que todos los otros juntos. De no ser por él, no me habría convertido en el hombre que soy hoy. Te agradecería que no se lo tengas en cuenta, porque él lo hizo con buena intención».

¹² Cf. Prades, Javier. (2014). Newman en el Magisterio reciente, 194-198. En Manuel Oriol (ed.). *El asentimiento religioso. Razón y fe en J. H. Newman*, 183-210. Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso.

una continuidad del pensamiento de Newman en la actualidad, que aparece en los postulados educativos de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan.

Al hilo de ese primer fragmento, que comencé a redactar como una narración, comprendí que, dado que Newman no solo influyó en el resto de autores en un sentido intelectual y que las condiciones en que leyó sus discursos son un episodio histórico, era necesario componer dos tipos de textos que exigían, a su vez, dos metodologías distintas. Unos, con una naturaleza marcadamente literaria o ensayística, que se corresponderían con un tipo de metodología más historiográfica. Estos, que aparecen en las secciones históricas, biográficas o en los fragmentos de transición entre bloque y bloque o capítulo y capítulo, cumplen una doble función. Desde un punto de vista formal o estructural, aspiran a que el lector experimente la sensación de continuidad que deseo demostrar. No obstante, aunque es cierto que adoptan una forma extraña en el género de «tesis doctoral» –que parecería exigir austeridad en la expresión, concisión en los argumentos y un tono más sostenido– ofrecen un tipo de contenido sin el que sería imposible comprender en toda su profundidad la filosofía de la educación de Newman, los motivos por los que su pensamiento llega hasta la actualidad y las razones por las que cada autor le asume como una referencia de primer orden. Esta información, aun con la forma que adopta en el texto, presenta un aparato técnico propio de un texto de naturaleza científica. O, dicho de otro modo, aun siendo escritos quizá más ensayísticos, revelan un contenido que es esencial con los instrumentos propios del género de «tesis doctoral». El otro tipo de textos, los que pertenecen, propiamente, a un modo más hermenéutico de hacer filosofía de la educación, adoptan, ya sí, todo lo propio del género. Un estilo más grave, argumentaciones de naturaleza filosófica y un cuerpo de notas a pie de página que maneja fuentes primarias y secundarias. Quizá lo más reseñable dentro del aparato técnico tenga que ver con el modo en que he citado algunas de las obras de Newman.

En efecto, durante el desarrollo de mi investigación, no siempre fue posible acceder a las obras completas del beato inglés y, cuando he tenido acceso a ellas durante mis estancias de investigación en Dublín, Birmingham, Roma o Nueva York, estas no siempre pertenecían a la misma edición –basta señalar que en Birmingham, por ejemplo, puede estudiar la primera edición de los discursos,

publicada por la editorial de James Duffy, y los manuscritos con que Newman desarrolló su doctrina de la conciencia. Por otra parte, los estudios sobre la filosofía educativa de Newman han tendido a citarle según la paginación del ejemplar que manejaba el investigador en cuestión, el cual no siempre pertenecía a la misma editorial, lo que llegó a ocasionar problemas cuando se trataba de ubicar los argumentos en el contexto del discurso específico. De manera que decidí citar los discursos siguiendo la estructura que Newman mismo les imprimió desde las primeras versiones. Especificando, quiero decir, la parte o el volumen al que corresponde –en números romanos–, el discurso al que pertenece –en números, también, romanos– y el epígrafe –en naturales, esta vez. Esto no solo me ha permitido moverme entre las distintas ediciones que he manejado durante el proceso, sino que, quizá, haga posible que otros investigadores ubiquen el discurso y la sección que se está tratando con independencia de la edición y traducción con que trabajen.

Este es el segundo aspecto técnico que sería necesario explicar. Dada la diversidad de ediciones de las obras de Newman que he consultado –manuscritos, ediciones anglosajonas, italianas y en castellano– y dada la diversidad de lenguas en que han escrito Ratzinger, MacIntyre y Lonergan –latín, alemán, inglés, francés e italiano–, he preferido traducir todas las referencias bibliográficas, da igual su grado, al castellano. De esta manera, aunque se hayan manejado ediciones en otras lenguas, aquí aparecen las traducciones al castellano que ya existían o, en el caso de que no se haya hecho esa labor todavía, traduciéndolas para esta ocasión. El resultado es un texto más accesible para la comunidad de investigadores.

No obstante, sostener el equilibrio entre las exigencias del género de «tesis doctoral», la diversidad de la naturaleza de los textos con que se ha compuesto esta investigación y el criterio de unidad y continuidad que he querido imprimir a la composición, ha hecho que la investigación adopte una metodología hermenéutica particular que difiere de los modos con que se ha venido interpretando a Newman y que permite articular el argumento de que este, en efecto, es un referente cuando Ratzinger, MacIntyre y Lonergan intentan esbozar una idea de la educación.

§ 2. Así, en efecto, he preferido una opción distinta a las tradiciones hermenéuticas de Fergal McGrath y Arthur Dwight Culler. Las tesis doctorales

que escribieron estos autores, que se publicaron en 1950 y 1955 respectivamente, siguen siendo los estudios referentes en la actualidad –quizá, ni siquiera los escritos de Ian Ker hayan logrado mejorarlos. Lo que McGrath y Culler pusieron de relieve fue, por una parte, el contraste que existía entre la teoría que Newman formuló en sus discursos y el fracaso de la universidad que dirigió y, por otra parte, algo así como un intento de interpretar esa misma teoría a la luz de la relación que, desde niño, el beato mantuvo con la educación. Paul Shrimpton, que ha publicado el último gran estudio sobre este tema, ha pretendido una síntesis entre estas dos tendencias con un resultado que, aunque no es tan notable, tan erudito como los anteriores ejercicios, sigue siendo brillante –desde luego, más accesible al lector contemporáneo. Como quiera que sea, estos autores tuvieron el acierto de escribir en un periodo en que no se había producido nada sistemático ni relevante sobre la filosofía de la educación newmaniana, y supieron resolverlo brillantemente. MacGrath tuvo acceso a documentos que no se conocían y pudo reconstruir las tensas relaciones que se dieron entre el episcopado irlandés y el mismo Newman. Y Culler reconstruyó, de forma fluida, la teoría de la educación que proponía el beato inglés en función de su experiencia educativa desde sus años en la educación básica. Sin embargo, pese a que, en la actualidad, siguen siendo de obligada lectura –quizá, con Ker y Shrimpton, lo único que valga la pena leer a este respecto–, la productividad de sus opciones hermenéuticas se agotó en sus mismos textos y, con todo y con ello, no consiguieron llevar la filosofía educativa newmaniana hasta sus propios límites teóricos.

Pero en el 2010, Angelo Bottone retomó la investigación donde la habían dejado sus predecesores, solo que, esta vez, ensayando una alternativa hermenéutica distinta. Bottone comprendió que los escritos que Newman produjo en su época dublinese adquirirían un sentido propio cuando se estudiaban en sí mismos o en las relaciones que mantenían entre ellos, ya sin la pretensión de explicarlos a la luz de la biografía newmaniana o con el contraste de la realidad. O, dicho de otro modo, únicamente estudió lo que llamó los «*Dublin writings*», los textos que Newman produjo durante su estancia en Dublín. De esta manera, entre otros muchos logros, fue capaz de reconstruir los diálogos que los discursos habían mantenido con otras teorías educativas que, anteriormente, siempre aparecían de un modo accesorio y secundario. El libro

de Bottone constituye, probablemente, el primer estudio formal de cierta extensión realizado con una metodología hermenéutica que pretende dotar de sentido a los textos solo a través de los mismos textos. Con todo, pienso que Bottone no ha sabido ubicar bien el sentido que podían adquirir todos los *Dublin writings* porque pretendió interpretarlos de un modo temático y antropológico. No supo integrar en un contexto más amplio, por ilustrarlo de algún modo, la historia de las universidades que escribió Newman. Daría la sensación, si hubiera que guiarse por él, que esta aparecía, únicamente, como el intento de Newman para justificar el origen de los *colleges* ingleses y el de su propia universidad. Con todo, sugirió que existía un camino que, curiosamente, ya estábamos tomando los que leíamos a Newman, aunque no fuéramos conscientes de ello. Que había una interpretación de los discursos educativos más vasta, más profunda, si se dejaba al margen, en la medida de lo posible, su biografía, las contingencias de Dublín o los mismos accidentes textuales de los discursos. Si se realizaba, en fin, teniendo presentes esos elementos, pero, además, en relación con otras de sus obras, previas y posteriores¹³.

Sin embargo, para que esto pudiera producirse no solo había que adoptar una actitud hermenéutica distinta, sino que, también, había que aproximarse a los discursos más que como si fueran una teoría educativa o un tratado pedagógico sobre la universidad, como si expresara en ellos una teoría del conocimiento a medio camino entre una cosmología y una pedagogía. Como si Newman, al pensar una universidad, hubiera articulado el modo preciso en que se debía formar un intelecto y, para esto, no hubiera tenido más alternativa —o no quiso ninguna otra— que proponer antes una interpretación del modo en que los seres humanos conocen. Leídos así sus discursos, entonces, es posible ponerlos en continuidad con las tardes en que dictó unos sermones sobre la fe y la razón en Oxford o cuando leía a sus parroquianos, en *St. Mary*, hasta el aciago *Tract* 90. Y, en el mismo sentido, muchas ideas que se encontraban como sugeridas en las lecturas de Dublín tomaron forma, de un modo casi definitivo, en sus trabajos posteriores. Esta es la opción hermenéutica de esta tesis doctoral y constituye su aportación a la literatura sobre el análisis de los discursos newmanianos.

¹³ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 27. Oxford: Clarendon Press.

Pero, además, si mi investigación hubiera insistido en continuar leyendo a Newman al estilo de MacGrath o Culler, entonces, no habría sido posible articular una explicación de la intensidad con que su teoría ha influido en el pensamiento educativo de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan. Porque, ciertamente, estos autores no se encontraban realizando un estudio sistemático del *opus* newmaniano cuando comenzaron a leerlo ni se habían aproximado a él en un orden necesariamente cronológico, sino con la misma espontaneidad que cualquier lector toma un libro de un estante. Cuando debieron proponer aspectos de una reflexión educativa propia y recurrieron a él para sus argumentos, así, no solo tomaron sus discursos educativos. Usaron, en mayor o menor medida, elementos de su gnoseología, de su teoría moral e, incluso, de su concepción sobre el desarrollo de la doctrina cristiana, y los integraron en nuevas las formulaciones educativas que ellos mismos estaban produciendo. Todo dependía tanto de las lecturas previas que habían realizado de Newman como de los intereses a los que les estaban llevando sus propios pensamientos. De manera que lo único que, al parecer, había impedido poner de relieve la influencia determinante que Newman ejerce en la reflexión educativa contemporánea es, por una parte, un excesivo deslumbramiento por la vida del beato inglés y, por otra, una forma de hacer filosofía de la educación demasiado centrada en los textos de naturaleza o con vocación exclusivamente educativa. En cualquier caso, creo que la aportación más original de esta tesis no tiene que ver con un modo nuevo de leer los discursos sobre la educación que dictó Newman, que constituiría el primer bloque de esta tesis doctoral, sino la forma en que está presente en las reflexiones educativas de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan, que es la segunda gran pieza.

La peculiaridad de las teorías de la educación de estos autores es que no parece que fueran pensadas en sí mismas, si bien sus creadores tienen abundantes escritos sobre la cuestión. Lo que sucede, dicho de otro modo, es que estos textos han de leerse integrados en cosmovisiones más amplias en las que lo educativo aparece como algo accidental y necesario. Por esta razón, no es posible sostener que existe una filosofía de la educación propiamente ratzingeriana, o macinteriana, o lonerganiana, por más que los tres tengan escritos que pretenden articular respuestas a la situación educativa. Porque estos no están integrados en una visión específica y orgánica de lo educativo. De

modo que, a diferencia de lo que sucede con Newman, sería más propio hablar de «reflexión educativa» que de «filosofía de la educación». De pensamientos sobre lo educativo, que, en diferentes momentos, han irrumpido en sus horizontes filosóficos. Ratzinger, así, apenas había apuntado algunas notas sobre la transmisión de la fe en los primeros siglos del cristianismo cuando se sentó en la cátedra de Pedro y percibió que muchos de los problemas del siglo XXI se derivaban de teorías educativas de naturaleza utilitarista. MacIntyre, quizá porque desarrolló una filosofía que se movía en el ámbito de lo moral, sí fue más consciente de integrar lo educativo en su obra y, si desde sus argumentos sobre moral se podía articular un modo peculiar y nuevo de pensar la educación en la que se inspiraron muchos, no fue hasta su última época cuando comenzó a desarrollar una idea propia de la universidad. Lonergan, finalmente, escribió una teoría del conocimiento que, todavía hoy, no ha sido comprendida hasta sus rincones más oscuros, pero cualquier lector sería capaz de percibir que, en sus argumentos, hay una identificación explícita entre «conocimiento» y «educación». El hecho, fácilmente constatable, de que, en su conjunto, estos intelectuales tuvieran escritos pedagógicos que solo se podían comprender en relación al resto de su obra y que tanto en una como otra estuviera presente Newman, de algún modo, hizo que esta investigación creciera en base a una composición difícil de encontrar en otros trabajos.

Como sugerí cuando hable del proceso de composición del primer capítulo, no parece que bastara un estudio que señalara los argumentos en que existía una correspondencia entre Newman y cualquiera del resto de los autores porque, de ser así, mi investigación se habría situado más en el ámbito de lo anecdótico que en el de la filosofía de la educación. Se habría limitado, dicho de otro modo, a constatar en qué puntos aparecía citado tal o cual idea del *corpus* newmaniano, acaso con algún comentario para hacerlo evidente. Pero para demostrar que Newman se había erigido como un referente y ponderar la intensidad de su influencia en cada autor era necesario que existiera un contexto más amplio donde se ubicara el argumento concreto en que aparecía. Esto permitía observar el papel que desempeñaba el argumento en que estaba presente Newman en el conjunto de la teoría educativa de cada autor. Pero, dado que los autores no escribieron tratados de pedagogía ni existe una literatura secundaria relevante sobre sus perspectivas educativas, ha sido

necesario reconstruir sus teorías de la educación de un modo orgánico. De esta manera, mi investigación proporciona dos novedades a la discusión científica. Presenta una visión orgánica y sistemática de lo educativo en el horizonte filosófico o teológico de cada autor –con especial atención a la cuestión universitaria–, y, dentro de cada una de sus perspectivas, el aspecto en que Newman constituye una referencia. Creo que solo así es posible valorar si este es o no un punto de partida, en qué aspectos concretos podía serlo y en qué medida, en fin, muchos de los aspectos más determinantes de la reflexión educativa, desde una perspectiva cristiana, nacen de él.

§ 3. Ahora bien, sobre la cuestión de los autores queda un último aspecto por aclarar, relacionado con el orden en que aparecen. Pero, para comprender ese mismo orden, me parece necesario explicitar un último aspecto relevante del texto, y que tiene que ver con la estructura. Ya comenté, cuando hablaba de los motivos por los que había decidido escribir el texto sin más fisuras que los tránsitos de capítulo a capítulo –y, a veces, ni eso–, que, en el fondo, estas decisiones, además de expresar un agradecimiento implícito a las escuelas de pensamiento de las que me siento parte, respondían a la convicción de que la forma expresa el contenido.

Los índices, desde esta perspectiva, no servirían como una mera orientación con la que ubicar la página en que comienza cada apartado, sino que, más profundamente, expresan el modo en que el escritor ordena su pensamiento. Siguiendo esta misma lógica, el índice de mi investigación revela algo que, ya por lo pronto, no es habitual en ningún género. Tres apartados que no tienen que ver con el contenido fundamental del texto, o, más específicamente, además de la introducción y la conclusión, un apartado que he llamado «interludio». Este desempeña una función simbólica y una función formal. La primera tiene que ver con que fue aquél primer texto que escribí como una narración para comprender el modo en que había llegado Newman a la vida de Ratzinger y, a partir de él, comprendí un método de trabajo propio. Simbólicamente, es la pieza central porque, a partir de ella, la investigación comenzó a crecer. Formalmente, la pieza proporciona un engarce que permite demostrar la continuidad desde que Newman leyó sus discursos en Dublín hasta que el grupo de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan comenzaron a usarlo en sus reflexiones educativas.

Por tanto, dado que el texto primitivo del interludio abarcaba, también, el inicio del capítulo de Ratzinger, era lógico que, en el orden de aparición de los autores, este fuera el primero. Existía una coherencia temática y contextual entre ambas piezas y, además, se sugería la idea de que, aunque la obra de Newman siempre había permanecido viva en los círculos teológicos y en el Concilio Vaticano II, fue su beatificación y el reconocimiento de la admiración que le profesaba Benedicto XVI lo que motivó que volviera al primer plano de la discusión científica en la actualidad. No obstante, si bien es cierto que esto aclara los motivos por los que Ratzinger es el primero, no disipa las dudas, todavía, sobre el orden en que aparecen MacIntyre y Lonergan.

No habría sido posible seguir el criterio del tipo de ámbito al que pertenece su reflexión y ni siquiera parece plausible decidir, desde criterios filosóficos, qué ámbito es el más importante como para justificar un orden establecido. Ratzinger se ha empleado en la teología dogmática y MacIntyre en la filosofía moral, pero no es sencillo concretar si Lonergan desarrolló su pensamiento en la teología dogmática, la filosofía de la ciencia, la teoría del conocimiento o la epistemología. En un escenario así, habría cabido situar a este último en el justo medio, pero habría quedado por fundamentar quién de los restantes aparecía en primer lugar. Algo semejante sucedería en el caso de que se considerara la repercusión de sus pensamientos en la sensibilidad contemporánea, pues sobre el de cualquiera de los tres se han defendido tesis doctorales, se han conformado grupos de investigación que intentan comprenderles, se han desarrollado traducciones a multitud de idiomas y se sigue intentando recopilar sus obras completas y traducirlas a las principales lenguas. De manera que, dado que Ratzinger iría el primero por razones compositivas y dado que la influencia de Newman en su reflexión educativa era más tenue que en el resto, decidí que el criterio fuera la intensidad de la influencia newmaniana. Esto, además de en el orden de los autores, aparece expresado, también, en el número de páginas dedicado a cada uno de ellos. Así que, en suma, Ratzinger aparece el primero y es el autor al que menos páginas se dedica, MacIntyre el segundo, con un número de páginas a medio camino entre las del alemán y Lonergan, quien aparece en último lugar y al que se dedican más palabras.

Ahora bien, como he dicho, el interludio desempeñaba la función compositiva de unir los dos grandes bloques de la tesis. Si el problema

fundamental del segundo era el criterio para la ordenación de los autores, en el primero había que expresar la idea de la centralidad de los discursos educativos que leyó Newman, tanto si se interpretaban estos a la luz del resto de sus obras como si Ratzinger, MacIntyre y Lonergan los incorporan en sus reflexiones junto a otros aspectos del *corpus* newmaniano. O, dicho en otras palabras, si Newman influye en la reflexión educativa del último medio siglo es debido a que desarrolló una obra que expresaba su ideal educativo y, sin ella, como sucede con el resto de los autores, no se podría hablar de una filosofía de la educación newmaniana. A esto hay que sumar que, aunque esta tesis propone una hermenéutica distinta para interpretar la teoría de la educación de Newman, no por ello puede prescindir de los elementos históricos que la rodearon si se quiere comprender en toda su profundidad. De manera que el primer bloque se ordenó –como el segundo, por cierto– en una estructura trimembre cuyo centro lo ocupa el análisis hermenéutico de los discursos. Estos vienen anteceditos desde una perspectiva amplia de la situación de la religión y de las universidades en Europa para, acto seguido, reducir la mira al caso de Inglaterra y, dentro de ella, a Irlanda y, dentro de ella, a Newman, y, en él, a sus discursos, que constituirían el punto más estrecho y más técnico del primer gran apartado. Después, el enfoque volvería a abrirse para contemplar la suerte que corrió la *Catholic University of Ireland* y, por encima de ella, la vida y la obra de Newman y, por encima de ella, la manera en que los autores que forman parte del segundo bloque lo incorporan a sus reflexiones educativas y, por encima de ellos, ya en las conclusiones, el modo en que Newman se hace evidente en la doctrina educativa del Magisterio de la Iglesia Católica.

Esto último significa, por cierto, que la investigación no termina, únicamente, con unas «conclusiones» que sinteticen todo lo antedicho, como suele suceder en el género, sino con lo que podría llamarse un capítulo conclusivo. Esta última pieza nace de la intersección de dos ideas claras. Por una parte, intenta ofrecer una alternativa a la crítica que los académicos han solido dirigir contra los discursos newmanianos, calificándolos de utópicos e inviables, donde proporciono una revisión de la dimensión práctica de la teoría educativa newmaniana a través de la forma en que el Magisterio la ha asumido como suya. Pero, en relación a la misma estructura que vengo comentando, está situado al final porque expresa, precisamente, que al ser asumida por el

Magisterio de la Iglesia, la influencia de la filosofía educativa newmaniana no puede terminar con una conclusión cerrada, ni siquiera que recapitule el contenido previo, porque permanece abierta al futuro, todavía.

* * *

Así que, en suma, si hubiera que expresar, de un modo gráfico, *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo*, la imagen sería algo semejante a lo que sucede en la vidriera de la capilla de *Oriel College*, la quinta institución más antigua de la Universidad de Oxford, que fue dedicada a John Henry Newman en el año 2001¹⁴. Como la luz que atraviesa las vidrieras de las catedrales simboliza que todo se transforma cuando pasa por las escenas que representan los momentos esenciales de la Sagrada Escritura, así también daría la impresión de que toda la tradición educativa que nace en la educación liberal, cuando pasa por los discursos de Newman, se transforma, se abre de un modo nuevo e ilumina el pensamiento contemporáneo sobre lo educativo, como si las nuevas reflexiones fueran las estancias del templo. Y, ciertamente, sería justo ahí, no en Oriel, pero sí en la Inglaterra del siglo XIX, cuando Irlanda todavía le pertenecía, donde habría que comenzar esta historia.

¹⁴ Cf. Cummings, Elizabeth. (2010). *The Newman Window*. Ver: <http://www.riel.ox.ac.uk/content/newman-window> [Consultado por última vez el 30.09.2015].

PRIMER BLOQUE:

LOS LUNES EN LA *ROTUNDA* DE DUBLÍN.

PRIMERA PARTE:

EL NACIMIENTO DE LA *IDEA* Y LA *CATHOLIC UNIVERSITY OF IRELAND*.

En efecto, a excepción quizá del siglo V, cuando san Gregorio conservó gran parte de la cultura precedente en los monasterios de las islas del norte y *saint* Patrick evangelizó Irlanda, esta no había sido, precisamente, la primera de las naciones ni política ni, mucho menos, educativamente hablando. Ni había conocido el Imperio Romano ni, hasta la evangelización del siglo V, la religión cristiana. Sin embargo, es aquí, curiosamente, donde tuvo lugar uno de los acontecimientos más importantes para la historia de la universidad desde santo Tomás de Aquino¹.

I

§ 1. La identidad católica en Irlanda se desarrolló desde pequeños núcleos de fieles y pervivió durante todos los siglos posteriores tan arraigada que no renunciaron a ella ni en las persecuciones a que los sometió Inglaterra hasta el Acta de Unión en 1800². Inglaterra se había separado de la Iglesia Católica de Roma durante la monarquía de Enrique VIII, quien fundó una nueva iglesia, cuya característica básica era que el primado de la institución se concretaba en su figura y no en una religiosa. Esta nueva iglesia nació por razones ajenas a las disputas doctrinales, aunque, con el tiempo, se trabajó en una definición doctrinal propia, que se condensó, progresivamente, en los 39 *Articles*³. En el proceso de adquisición de una identidad eclesial propia, el anglicanismo desarrolló un

¹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 221 y ss. Granada: Nuevo Inicio.

² Cf. White, Timothy J. (2007). Catholicism and Nationalism in Ireland: From Fusion in the 19th Century to Separation in the 21st Century. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 4 (1), 49.

³ Cf. Neill, Stephen. (1966). *El anglicanismo*. Barcelona: Península Barcelona; Schatz, Klaus. (1992). *Historia de la Iglesia contemporánea*. Barcelona: Herder; Llamas Martínez, Enrique. (2004). *El Anglicanismo. Origen, historia, mensaje*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

rechazo hacia todo lo que estuviera relacionado con lo católico romano. Este sentimiento de rechazo se tradujo en una legislación que perseguía a los católicos, lo que resultó especialmente virulento en el caso irlandés, que siempre se declaró como una nación fiel a la Iglesia Católica.

Los obispos fueron desterrados de aquellas tierras y, a lo más, se permitió un número muy reducido de clérigos para que atendieran a los fieles. Con todo, la condena por ejercer el ministerio sacerdotal sin haber sido registrado, previamente, por las autoridades oficiales era la horca. Y así como los protestantes vieron que una forma de impedir el crecimiento de lo católico era reprimiendo el acceso a los sacramentos, comprendieron, también, que otra manera consistía en detener la transmisión de su fe⁴.

Por esta razón, los irlandeses comenzaron a educar a sus hijos de manera clandestina, a veces en los establos, a veces en las porquerizas, gracias a maestros itinerantes, que, además del catecismo, les enseñaban, gaélico, latín, extrañamente el griego, y matemáticas. Esta situación se mantuvo hasta 1750. Entonces, la presión inglesa en Irlanda disminuyó, el parlamento aprobó leyes que concedían cierta flexibilidad en materia de religión⁵ y pudieron abrirse algunas parroquias –siempre y cuando pasaran desapercibidas desde el exterior, con el fin de evitar altercados⁶. En lo referido a lo estrictamente educativo, se permitió asociar una escuela a cada uno de estos templos católicos. De esta manera, hacia la mitad del siglo XIX, ya existían veintiuna escuelas de este tipo, con unos cuarenta alumnos de media⁷ –lo cual, en cualquier caso, seguía siendo insuficiente para el número total de católicos irlandeses⁸.

Algo parecido sucedía con el ámbito de la educación superior⁹. La única institución reconocida para otorgar títulos oficiales era el *Trinity College*, que

⁴ Cf. MacIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 221. Granada: Nuevo Inicio.

⁵ Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 11. Leominster, Herefordshire: Gracewing; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind. Rhetoric and Person in John Henry Newman's Dublin Writings*, 18. Bucharest: Zeta Books.

⁶ Cf. Woodruff, Douglas. (1955). *Newman, Chesterton y los católicos ingleses de hoy*. Madrid: O crece o muere.

⁷ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 27-28.

⁸ McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 26-27. London: Longmans, Green and Co.

⁹ Cf. Arnold, Thomas. (1897). *Catholic Higher Education in Ireland*. Dublin: M. H. Gill & Son; Knox, H. M. (1981). Post-renaissance universities with special reference to great Britain and Ireland, 1605–1909. *Irish Educational Studies*, 1 (1), 259-274; Brother Azarias. (1878). The catholic university question in Ireland and England. *The American Catholic Quarterly Review*, III, jan-oct, 577-593; Holmes, Derek. (1979). *English Catholics*

pertenecía a *University of Dublin*¹⁰. Desde su fundación en 1591 hasta 1793, los *dissidenters* –así se conocía a los católicos que no juraban los 39 *Articles*– no podían acceder a una educación superior¹¹. No obstante, el progresivo crecimiento de la población católica y la emancipación educativa que se había producido en los niveles inferiores hicieron que hubiera cada vez más jóvenes irlandeses de religión católica con deseos de cursar estudios universitarios. En respuesta a esta demanda, en 1793, Inglaterra aprobó un nuevo *Relief Act* por el que se admitió a los católicos disidentes en las instituciones de educación superior¹². En los años sucesivos se les permitió, incluso, recibir los títulos oficiales que dispensaba *Trinity College* –aunque, en ningún caso, este grupo podía esperar recibir algún tipo de beca o llegar a ser *fellow*, lo que seguía reservado para quienes formaban parte de la *Establishment Church*¹³– y el gobierno británico subvencionó la creación de la universidad de *Saint Patrick*, en Maynooth¹⁴. Sin embargo, pese a estos avances, lo cierto es que, fuera de esta última institución, que, prácticamente, era un seminario diocesano, y fuera del Trinity, que enseñaba una teología claramente anglicana¹⁵, las familias católicas sólo podían barajar la posibilidad de unos estudios fuera de la isla¹⁶. Sin embargo, el panorama no era mucho mejor, tampoco, en otros países.

La filosofía que se había desarrollado entre los siglos XVIII y XIX creció, básicamente, en contraposición al catolicismo. Lo que tuvo una consecuencia en el ámbito educativo. Que la filosofía de tradición católica, que no enfrentaría las tesis de Feuerbach, Nietzsche o Diderot hasta mucho más tarde de que se esbozaran, tampoco estuvo presente en el florecimiento de las universidades europeas, como Oxford o Heidelberg, ni al nacimiento de otras, como la de Berlín o las *Grandes Écoles* de Francia¹⁷. Todas estas instituciones introdujeron

and Higher Education, 21-32. En Mervyn Davies (ed.). *Newman and Education*. Rugeley: Spode House; O'Rahilly, Alfred. (1961). *The Irish University Question. Studies*, 50 (200), winter, 147-370.

¹⁰ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 123. New Haven: Yale University Press.

¹¹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 123-124; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 2-4. Dublin: Gill and Son.

¹² Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 26-27. London: Longmans, Green & Co.; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 124; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind. Rhetoric and Person in John Henry Newman's Dublin Writings*, 18.

¹³ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 17.

¹⁴ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 8, 13-14.

¹⁵ Cf. op. cit., 14-16.

¹⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 4. Dublin: Gill and Son.

¹⁷ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 213.

modificaciones en sus *curricula* que eran contrarias a cualquier atisbo de catolicidad¹⁸. El estudio de la teología se marginó, cuando no desapareció por completo, y, al mismo tiempo, se incluyeron cada vez más asignaturas que obligaban a que los docentes y los alumnos se especializaran cada vez más. A esto le siguió el consecuente reclamo de mayor independencia para cada área de conocimiento. Todo lo cual condujo a la pérdida de esa visión de conjunto que había sido eminentemente católica durante la Edad Media, y que expresaba, en la armonía del plan de estudios, la creencia en la inteligibilidad de la creación¹⁹.

En una lectura más concreta de las posibilidades que se daban fuera de Inglaterra, las universidades españolas no eran lo bastante buenas como para justificar el desembolso que suponía estudiar allí²⁰. Exactamente lo mismo se podría decir de *Bologna*. La Santa Sede ensayó una solución en 1834, 1835, que fue la Universidad de Lovaina, en Bélgica²¹. Lovaina, que era una universidad de larga tradición, había comenzado su andadura en 1425. En sus aulas había estudiado Erasmo de Rotterdam, se había publicado la Biblia Políglota de Lovaina o había recibido —antes que ninguna otra institución del mundo— *El discurso del método*, que el propio Descartes había enviado para que se discutiera allí. Sin embargo, en 1797, después de que Napoleón dominara los Países Bajos, la universidad cerró sus puertas y, con ella, desaparecieron sus cinco facultades de teología, derecho canónico, derecho civil, medicina y artes liberales. Pero cuando cayeron los franceses, la monarquía de Bélgica decretó que se reestableciera de nuevo la vieja institución, aunque esta vez como una universidad estatal. Los obispos belgas lograron, en 1835, que la universidad volviera a ser católica y, finalmente, adoptó la estructura con que cerró²². Sin embargo, no parecía una universidad preparada para el reto de formar un alumnado como el que, presumiblemente, procedería de Irlanda²³.

Si las familias no veían claro que estas opciones justificaran una inversión económica tan fuerte, tampoco el episcopado irlandés creía que alguna de ellas fuera factible. En consecuencia, comenzaron a demandar una solución al par-

¹⁸ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 124.

¹⁹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 213-216.

²⁰ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 28.

²¹ Cf. Schatz, Klaus. (1992). *Historia de la Iglesia Contemporánea*, 63. Barcelona: Editorial Herder.

²² Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 217.

²³ Cf. op. cit., 217.

lamento británico, que no se hizo esperar, aunque de un modo distinto a como ellos imaginaban. Sir Robert Peel, en 1845, propuso la creación de tres instituciones nuevas, que llevarían el nombre de *Queen's College* y estarían ubicados en Belfast, Cork y Galway o Limerick²⁴. Esta propuesta se inspiró en la *University of London*, donde se había visto que el mejor modo de evitar el conflicto religioso y ofrecer, al mismo tiempo, una solución a la educación que demandaban los católicos era la denominada «*non-sectarian education*», la educación que no era confesional²⁵. Esta modalidad educativa ofrecía una serie de ventajas que no poseían otras universidades del Imperio Británico. Por una parte, los estudiantes católicos no tendrían que jurar los 39 *Articles* ni habría *religious test*, pruebas religiosas, para poder ingresar en la universidad o examinarse —lo cual, por sí solo, suponía ya un avance realmente significativo. Pero, además, se propuso al episcopado irlandés que se eliminarían los contenidos religiosos del currículum, aunque se reservaría la posibilidad de que, por una parte, existiera una cátedra de teología para la confesión católica, y, por la otra, que la instrucción religiosa quedara en manos de lo que cada *college* estimara oportuno ofrecer a su cuerpo de residentes²⁶. Sin embargo, para comprender la respuesta que dio el episcopado gaélico, antes es necesario comprender su fisonomía y su dinámica.

Como dije, hasta, prácticamente, 1750, 1800, no se permitió que hubiera obispos en Irlanda. Si, por cualquier caso, Roma pensaba crear alguno y destinarlo allí, siquiera secretamente, este se exponía a ser ejecutado en caso de ser descubierto. Sin embargo, cuando las persecuciones disminuyeron y los textos legislativos fueron corroborando esta situación, el escenario cambió. Para inicios del siglo XIX ya existían veintitrés obispos diocesanos más los cuatro de las archidiócesis catedrales de Dublín, Cashel, Tuam y Armagh —en esta última se encontraba la sede del Primado de Irlanda. La principal peculiaridad del episcopado irlandés es que dependía de Roma. Esto era debido a que, aunque en la teoría existían diócesis que poseían más influencia que otras, en la práctica cada arzobispo era, como el resto de obispos, *primus inter pares*, el primero entre

²⁴ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 26-27; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 126; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 3-6; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 19; Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 220.

²⁵ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 30-33; Id. (1962). *The Consecration of Learning*, 47-67; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 28-29.

²⁶ Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 29-30; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 19.

sus iguales. A excepción de los cuatro arzobispos, a quienes se les atribuyó la potestad de convocar sínodos y representar su archidiócesis nacionalmente y en Roma, a excepción de ellos, como digo, ningún obispo tenía más autoridad sobre el resto de sus veintitrés iguales que la que cualquiera de los demás tenía sobre él. Además, Irlanda no tuvo nuncio apostólico hasta 1950. De manera que la solución para resolver los problemas de la iglesia irlandesa consistía en que cada obispo debía viajar a Roma en persona, con la lentitud que esto suponía desde el punto de institucional. Ante una situación así, donde no había una figura que pudiera tomar decisiones sobre asuntos que afectaban a la iglesia irlandesa en su conjunto, se volvía crucial contar con un representante en la *città eterna*, que, normalmente, solía ser el rector del *Irish College*²⁷. Con todo, era *Propaganda Fide* a quien se solía consultar, una institución pontificia con especial interés en la iglesia irlandesa y en el ámbito de la educación en Europa²⁸.

Ahora se comprende que, junto al primer rechazo unánime del episcopado irlandés a los *Queen's Colleges*, se pidiera la ratificación de *Propaganda*²⁹. La respuesta de esta, sin embargo, se demoró demasiado debido a que el pontífice Gregorio XVI acababa de fallecer³⁰. Esto provocó que surgieran fisuras en aquél primer rechazo unánime a la propuesta de los *Queen's Colleges*³¹, cuya negativa terminó ratificando el nuevo Papa, Pío IX, el tres de octubre de 1846³². Los había, como el primado de Irlanda, William Crolly, que pensaban que la propuesta del gobierno británico sería una buena oportunidad para que los jóvenes irlandeses tuvieran una formación más elevada. Y los había como MacHale, el arzobispo de Tuam —o «el león de Tuam», como se le llegó a conocer—, cuyo odio visceral hacia todo lo inglés le hizo rechazar la propuesta sin ningún tipo de concesiones. Junto a las opciones que ellos encarnaban se agrupaban el resto de los obispos³³.

²⁷ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 15.

²⁸ Cf. op. cit., 15.

²⁹ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 127; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 14.

³⁰ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 127; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 15; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 20.

³¹ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 20-21.

³² Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 34-37; Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 128; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 38.

³³ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 128; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 12-14; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 18-20.

Sin embargo, después del *Annual Meeting* de 1846, estas divisiones se trasladaron a otro ámbito. Dado que, pese a la división interna que existía, Pío IX había rechazado con contundencia los *Queen's College*, se pensó que una solución alternativa que satisfaría a todos sería crear un sistema educativo católico paralelo al inglés³⁴. Pero las dificultades del proyecto hicieron que esta posibilidad no prosperara. Así, surgió la idea de un plan igualmente complejo, quizá más factible en principio y que, además, había sido insinuado por *Propaganda* en la sanción que envió bajo la rúbrica del nuevo pontífice romano. Que se creara una universidad católica, inspirada en Lovaina³⁵. Las posiciones en torno a esta idea siguieron enfrentadas hasta que, el seis de abril de 1849, murió el arzobispo de Armagh y, con él, el bloque favorable a las concesiones de los ingleses. Hecho que se vio tanto más facilitado cuando Roma decidió que su sucesor fuera Paul Cullen, el rector del *Irish College* en Roma³⁶.

En efecto, el nombre de Cullen fue gratamente recibido y, así, se le nombró arzobispo de Armagh. Cullen era, como los otros arzobispos, *primus inter pares*. Sin embargo, a diferencia de ellos, se le atribuyeron otras potestades que no tuvo su predecesor ni tenían sus iguales. Era comisionado por la Santa Sede y Delegado Apostólico³⁷. Estos títulos le permitían convocar un sínodo nacional cuando quisiera, lo cual no se había producido desde hacía siglos. Así que no se hizo esperar mucho. Que el Primer Sínodo Nacional que se convocaba en Irlanda tuviera como uno de sus puntos más importantes la cuestión universitaria revelaba la importancia que había adquirido para el episcopado y la Iglesia del momento³⁸.

El veintidós de agosto de 1849, todos los arzobispos y obispos se reunieron en el que se conoce como «Sínodo de Thurles»³⁹. Se presentaron nueve pro-

³⁴ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 39.

³⁵ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 84-85, 88-89; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 39-41; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 23.

³⁶ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 51-54.

³⁷ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 129; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 55; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 23.

³⁸ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 23.

³⁹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 35; Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 129; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 57; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 23.

puestas, de las que algunas atañían a lo educativo⁴⁰. Entre estas últimas, se votó sobre la aceptación o el rechazo de los *Queen's College*, los cuales, como ya he señalado, *Propaganda Fide* ya había impugnado. Este punto se aprobó por unanimidad. Pero este acuerdo no significaba un cambio de parecer entre los obispos que veían esos *colleges* como una opción aceptable. Sus votos favorables se debían más bien al escepticismo que a la obediencia. Pensaban que esa decisión solo afectaba a los obispos, lo que no era así. De manera que, cuando se volvió a votar sobre cualquier restricción a los *Queen's College*, el resultado fue mucho más diverso. Se contaron quince a favor y trece en contra. Además, el mero hecho de condenar la *non-sectarian education* no significaba que se prohibiera que los estudiantes católicos se matricularan en las universidades anglicanas. Éstos eran libres de poder hacerlo si así lo querían –y, ciertamente, lo habrían hecho ante la perspectiva de poder optar a una titulación universitaria en una institución que, al menos aparentemente, no era confesional. Así se llegó al punto noveno del Sínodo de Thurles, que proponía la creación de la *Catholic University of Ireland*. El consenso a su favor fue mayoritario, aunque, también aquí, se podía atribuir más a la convicción de que fracasaría tarde o temprano, que a la fe en que, verdaderamente, una universidad católica era algo necesario⁴¹.

El veintiséis de junio de 1851, así, el comité que se había creado para la puesta en marcha de la universidad decretó que Cullen debía organizar un plan para que la institución comenzara a funcionar⁴². El arzobispo sabía, como ya he dicho, que la universidad había pasado a ser una cuestión de primera importancia para la iglesia irlandesa. De otro modo, como –con razón– algunos obispos contrarios le recriminaron en el sínodo –y como, más tarde, revelaron los balances que registraban la aportación económica de cada diócesis⁴³–, el dinero que se recaudara para la institución se podría haber dedicado, con mayor provecho, a asistir a las familias necesitadas durante la *great famine*⁴⁴. Además, a todas estas contingencias históricas habría que sumar la conciencia decimonó-

⁴⁰ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 36.

⁴¹ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 59.

⁴² Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 25.

⁴³ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 96-97; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 61; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 24.

⁴⁴ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 96-102; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 61-62.

nica sobre la idea de una universidad. Una institución donde se podía defender la doctrina católica frente a las ideologías, las filosofías y las religiones contrarias⁴⁵. Así que el primer paso que el arzobispo de Dublín decidió dar fue el de encontrar un rector adecuado que asumiera la enorme responsabilidad que entrañaba la dirección del proyecto en un contexto filosófico y político tan adverso, y con un episcopado tan dividido⁴⁶. No obstante, Cullen siempre tuvo en su mente el nombre de John Henry Newman, acaso el más famoso converso del siglo XIX⁴⁷.

§ 2. Newman nació en Londres, en 1801, en el seno de una familia de seis hijos, de los que él era el mayor. Fue bautizado en la iglesia de *St. Benet Fink*, aunque no se puede decir que su familia fuera especialmente religiosa. Pertene-cían, eso sí, a esa tendencia que se dio en llamar «religión de la Biblia», en la cual, ciertamente, las Sagradas Escrituras ocupaban un lugar central⁴⁸. Desde muy temprano, de hecho, por influencia de su abuela y su tía Elizabeth, Newman las leía tan frecuentemente que terminó memorizando capítulos enteros —ayudado, eso es cierto, por una gran memoria⁴⁹. Y así transcurrió parte de la infancia de Newman, en el diecisiete de Southampton, una típica calle inglesa, con casas de doble altura y ladrillo marrón, hasta que sus padres le enviaron, junto a su hermano, a un internado privado, *Ealing School*⁵⁰.

En su más temprana adolescencia, Newman, a pesar de las amonestaciones de su padre sobre la soberbia, se jactaba de haber entrado ya en contacto con David Hume y de haber leído a Tom Paine. La primera época de su vida fue un tiempo tranquilo hasta que, en 1816, el banco en el que trabajaba su padre que-

⁴⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 213-216.

⁴⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 102-103; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 62.

⁴⁷ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 131; Connor, Charles Patrick. (2001). *Classic Catholic Converts*, 35-44. San Francisco: Ignatius Press; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 24-25;

⁴⁸ Cf. Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 11. San Francisco: Ignatius Press; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 27. Madrid: Palabra.

⁴⁹ Cf. Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 11.

⁵⁰ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 3-14. London: MacMillan & Co. Ltd.; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 21-26. Madrid: San Pablo; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 17-24. Salamanca: Sígueme; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 10-12; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 25-27.

bró⁵¹. Por este motivo, decidieron que Newman pasara el verano en la escuela, donde había comenzado a destacar. Continuó leyendo con la misma profusión e ingenuidad que en los años anteriores, si bien ahora los libros se los sugería Mr. Mayers, un joven evangélico que había sido su profesor durante ese mismo curso⁵². Newman conoció, así, *The Force of Truth*, de Thomas Scott, sobre el que escribió que casi le debía su alma⁵³, y *Church History*, de Milner⁵⁴, los cuales, en su conjunto, le llevaron del escepticismo heredado de Paine y Hume a un calvinismo de juventud, que, no obstante, le permitió conocer a los Padres de la Iglesia y creer, por primera vez, en la Trinidad y la Encarnación⁵⁵. O, dicho de otro modo, constituyeron el núcleo fundamental de lo que Newman interpretó como una primera conversión.

El gran talento que había demostrado en los estudios le condujo al *Trinity College* de Oxford dos años antes de lo que cualquier otro alumno solía hacerlo, con dieciséis. Allí conoció a uno de sus mejores amigos, John William Bowden⁵⁶. Newman continuó destacando gracias a su inteligencia y su aplicación, y, así, logró una beca de 60 £ anuales durante nueve años, que alivió la presión económica de su familia. Sin embargo, su juventud no le acompañó cuando llegaron los exámenes finales y quiso lograr su *Bachelor of Arts* con primeros honores, pues, debido a la carga de trabajo a la que se expuso durante meses – entre doce y catorce horas de trabajo más la presión emocional –, no los pudo conseguir y vivió una experiencia de auténtico fracaso que quiso interpretar como una lección divina con la que Dios le reprendía por su soberbia y su am-

⁵¹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 15; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 24; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 22-23; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 10; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 27.

⁵² Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 24-25; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 22-24; Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 10-12; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 28.

⁵³ Cf. Newman, John Henry. (2010). *Apología*, 51. Madrid: Editorial Encuentro.

⁵⁴ Cf. op. cit., 52.

⁵⁵ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 15-22; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 25-27; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 22-25; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 12-13; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 28-29.

⁵⁶ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 15-22; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 27-28; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 25; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 12-13; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 29-30.

bición mundana⁵⁷. No obstante, decidió desquitarse presentándose para ser *fellow* de *Oriel College* –también, de nuevo, pese a su edad. Esta vez sí, Newman fue elegido *fellow* con solo veintiún años⁵⁸. Esto le concedía el derecho de sentarse en el cuerpo de gobierno no sólo de uno de los *colleges* más antiguos de Oxford, como ya he dicho, sino con Edward B. Pusey, Richard Whately –que se hizo cargo de él– y John Keble, quienes, en su conjunto, formaban la elite intelectual y literaria del Oxford del siglo XIX⁵⁹. De ellos se decía que su sala de profesores «apestaba a lógica» por la devoción que profesaban a Aristóteles, y era tal su prestigio intelectual que, cuando los estudiantes pasaban frente a la puerta del *college*, gritaban «¡Portero!, ¿hierve la tetera?», como si el té, y no el vino, fuera su bebida principal⁶⁰.

En sus primeros años en Oriel, Newman fue ordenado sacerdote. Había comenzado a ejercer su ministerio, cuando se convirtió en diácono, en la parroquia *St. Clement*, pero, ahora, con la decisión materializada por completo, tuvo que officiar el funeral en el fallecimiento de su padre⁶¹. Sin embargo, su carrera académica continuaba. En 1826 fue nombrado tutor de *Oriel College*. Desde el principio, Newman interpretó su función como un encargo pastoral⁶². Comprendía que su papel, así, consistía en «ganar almas para Dios»⁶³ y no en la mera supervisión de la disciplina de los jóvenes. Quizá por este motivo le desagradaban, especialmente, los *gentlemen commoners*. Eran jóvenes de buena cuna a quie-

⁵⁷ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 23-31; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 29; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 26-29; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 16-17; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 33-38.

⁵⁸ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 44-46; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 29; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 25; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 12-13; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 29-30.

⁵⁹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 46-50; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 28; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 33-36; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 12-13; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 40-45.

⁶⁰ Cf. Dawson, Christopher. (2000). *El espíritu del Movimiento de Oxford*, 51. Madrid: Rialp; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 36.

⁶¹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 50-55; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 29-31; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 37; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 18-19; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 40-45.

⁶² Cf. Tillman, M. K. (1998). Pedagogy as care of the soul: Newman and the Oriel Tutorship (1826-1832). *The Newman Rambler*, fall-winter, 3 (1), 1-9.

⁶³ Cf. Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 61.

nes Newman veía como un escándalo. Arrogantes y todo, accedían a la comunión en los paréntesis de una vida libertina. Newman prefería a los estudiantes que estaban a su cargo. Quiso que, entre ellos, desapareciera la práctica –tan habitual– de contratar tutores privados entre los recién graduados –porque ello incrementaba el gasto de los estudiantes más jóvenes y disminuía la autoridad de los tutores oficiales. Newman siempre intentó ser amigo de sus estudiantes. Estos sentían tanta admiración y complicidad con él que, incluso, comenzaron a acompañarle a los servicios religiosos en *St. Clement* para escuchar sus sermones como parte de la relación tutorial. Desde un punto de vista estrictamente educativo, cada tutor se encargaría, también, del desarrollo intelectual de los jóvenes a su cargo. Sólo así se promovería a los estudiantes más válidos y no aquellos con dinero como para costearse, de forma privada, mejores tutores. A medida que se fue asentando en Newman la convicción de que podía ser posible una reforma del sistema tutorial de Oriel, de siglos de antigüedad, comenzó a proponerlo de forma oficial. En cualquier caso, la reforma que planteó junto con Robert Wilberforce y Hurrell Froude se enfrentó al *Provost*, Hawkins, que no la aceptó, y, gradualmente, Newman dejó su función como tutor⁶⁴.

Esto le permitió disponer de tiempo libre que dedicar a otros cargos. Comenzó, junto con Whately, a escribir una serie de artículos para la *Encyclopaedia Metropolitana*⁶⁵. Su entrega y su carácter disciplinado le llevaron, en 1828 –el mismo año en que falleció su hermana Mary⁶⁶–, a ser nombrado vicario de *Saint Mary the Virgin*, la principal iglesia de la universidad de Oxford⁶⁷. Newman aceptó el cargo el catorce de marzo y, con ello, adquirió una posición intelectual como nadie, salvo acaso el obispo de Canterbury, ostentaba en Inglaterra. En

⁶⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 156; Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 61-64; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 34-35; Nockles, Peter. (2007). *Newman and Oxford*, 28-29. En Philippe Lefebvre y Colin Mason (eds.). *John Henry Newman in his time*, 21-46. Oxford: Family Publications. Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 51-54; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 19; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 60-63; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'. The Idea and reality of Newman's university in Oxford and Dublin*, 17-32. Leominster, Herefordshire: Gracewing.

⁶⁵ Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 47.

⁶⁶ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 71; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 34; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 44-45; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 53.

⁶⁷ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 71-72; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 29-31; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 44-45; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 22-29; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 53.

adelante, cuando Newman cruzara la sala de *St. Mary* y subiera al púlpito, le estarían escuchando todos los estudiantes y todos los profesores que componían *Oxford University*. Sobre la influencia que alcanzaría Newman, Mr. Gladstone llegó a afirmar que «No creo que haya habido, desde las lecciones de Pedro Abelardo en París, nada parecido a su influencia en Oxford cuando estaba en su momento culminante. Yo mismo, en mis tiempos de estudiante, vi sólo el comienzo de ello. Empezaba a ser usual ir a escucharle los domingos por la tarde en *St. Mary*»⁶⁸.

En esta posición tan destacada, mientras pronunciaba sus sermones, Newman sintió por primera vez que los fundamentos del anglicanismo podían ser revisados. No le agradaba la injerencia del poder político en el desarrollo de la iglesia anglicana, especialmente en el caso de la sucesión apostólica⁶⁹, ni el liberalismo en religión en que se había formado, y que comenzó a ver de modo distinto cuando entró en contacto con Froude y Keble⁷⁰. De manera que Newman comenzó a pensar que existía una interpretación posible del anglicanismo desde el punto de vista de la iglesia tal y como fue propuesta por los Padres⁷¹. Apenas tuvo tiempo de madurar estos pensamientos cuando, en 1833, Froude le propuso realizar un viaje por el mediterráneo. Newman, que disponía de más tiempo y quería conocer Grecia, Roma, aceptó y aprovechó el viaje para escribir numerosos versos⁷². Fue al regresar que cayó enfermo en Sicilia. Allí, donde estuvo durante meses, temió por su vida, escribió su famoso poema *The Pillar of the Cloud* y tomó la firme decisión de que, si se recuperaba, a su regreso renovarían y purificarían la Iglesia de Inglaterra⁷³. Newman, de hecho, sanó. Y,

⁶⁸ Cit. en Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 73.

⁶⁹ Cf. Dawson, Christopher. (2000). *El espíritu del Movimiento de Oxford*, 43-61; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 101.

⁷⁰ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 39-58; Dawson, Christopher. (2000). *El espíritu del Movimiento de Oxford*, 43-61.

⁷¹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 71-72; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 59-60; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 44-45; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 20-21; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 70-74.

⁷² Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 112-144; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 29-31; Dawson, Christopher. (2000). *El espíritu del Movimiento de Oxford*, 61-81; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 59-60; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 22-29; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 75-100.

⁷³ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 133-143; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 62; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 62-65;

cuando descabalgó su caballo y puso pie en Oxford por primera vez desde que emprendió su viaje, Keble pronunció su famoso discurso, «*On National Apostasy*» y, ahora sí, se puede decir que comenzó el *Oxford Movement*⁷⁴.

El movimiento de Oxford fue una iniciativa de carácter reformista, que pretendía imprimir al anglicanismo un carácter más católico, pero no en el sentido del catolicismo que imperaba en Roma, sino en una interpretación que bebiera de las fuentes de la tradición patristica. En el sentido de permanecer más fieles a la iglesia que imaginaron los Padres en los primeros siglos. Porque, ciertamente, el anglicanismo se había convertido en un instrumento en manos del poder político que contribuía a imprimir, en la población, un esquema moral muy determinado y rígido. Volver a la iglesia de los primeros Padres significaba, para los miembros de *Oriel College*, que fue el núcleo de irradiación de los ideales reformistas, volver a la esencia de la Iglesia. Con el fin de que sus ideas llegaran al mayor número de poblaciones, el Movimiento de Oxford funcionó a través de la publicación anónima de los *Tractatus* o *Tracts for the Times*, unos folletos que los mismos miembros editaban, cosían y repartían⁷⁵ «por el simple método de enviarlos en paquetes a amigos y ex alumnos»⁷⁶. Con el fin de que llegaran a cuanta más gente mejor, y que lo hicieran con fuerza, con capacidad de convicción, incluso el «mismo Newman, olvidada la timidez, recorría a caballo los condados de Oxford y Northampton repartiendo sus panfletos anónimos a clérigos que bien poco sospechaban las consecuencias que se derivaría de todo aquello»⁷⁷.

En efecto, Newman era el miembro más activo del Movimiento. Escribió, de hecho, más de un tercio de todos los *tracts*, quizá porque sabía que su reputación se encontraba en un momento especialmente bueno. Al mismo tiempo, los sermones que predicaba en *St. Mary* acaban de comenzar a publicarse y el público inglés los recibió con regocijo. Encontraron a un hombre que afrontaba

Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 34-35; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 99.

⁷⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 147.

⁷⁵ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 133-143; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 63-65; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 67-69; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 36-41; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 104.

⁷⁶ Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 69.

⁷⁷ op. cit., 69.

los problemas espirituales y morales derivados de la fe de un modo psicológico, personal e íntimo⁷⁸ —especialmente, a través de la articulación de una idea de «conciencia»⁷⁹. De tal forma que, visto todo en su conjunto, la influencia de Newman, los *tracts*, la acogida de los sermones, se podría afirmar que «el *Catholic revival* era una renacimiento religioso verdadero, dirigido a la conciencia»^{80 81}. Lo que Newman proponía era, en esencia, lo que dio en llamarse «*Via Media*». Una opción teológica a medio camino entre la corrupción de la iglesia anglicana y la corrupción de la Iglesia Católica de Roma.

Las tesis que el Movimiento de Oxford manejaba estaban siendo muy escuchadas por amplios sectores de la población, principalmente los intelectuales de *Oxbridge* y los altos eclesiásticos de la iglesia anglicana, cuyas posiciones se encontraban divididas. Los había, principalmente los clérigos más sencillos y los más jóvenes, quienes comenzaban a pensar en los términos en que Newman y el resto proponían: que la iglesia debía sufrir un proceso de renovación intraeclesial con el fin de alejarse de las injerencias políticas en materia de religión y adquirir una identidad más espiritual. Pero también los había que preferían que nada cambiase. Entre estos se encontraban los miembros más destacados del *Establishment Church*⁸². Así que, cuando Newman publicó el *Tract* 90 sugiriendo que los 39 *Articles* habían sido malinterpretados hasta ese mismo instante y proponiendo que el modo correcto de comprenderlos era desde la perspectiva de los Padres, todo se volvió especialmente extraño y violento⁸³.

El *Establishment Church* quiso ver en el *Tract* 90 la semilla de un papismo enmascarado que había comenzado a brotar en Oxford y esta, a su vez, quiso desvincularse de la autoría de las tesis que se estaban manejando, dado que era la institución en que se formaban todos los clérigos y los altos funcionarios del país. Por lo tanto, ambas instituciones pidieron a *Oriel College* la identidad del

⁷⁸ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 74-96; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 75-78; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 36-41; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 109-118.

⁷⁹ Cf. Attard, Fabio. (2008). *Conscience and the 'Parochial and Plain Sermons' of John Henry Newman*. Valletta: Midsea Books.

⁸⁰ Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 13. London: CTS Publications. Traducción del autor.

⁸¹ Cf. Ker, Ian. (2003). *The catholic revival in english literature, 1845-1961: Newman, Hopkins, Belloc, Chesterton, Green, Waught*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

⁸² Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 97, 109.

⁸³ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 242-248; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 110-111; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 101-106; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 232-248.

autor del *Tract*. La sorpresa para Inglaterra llegó cuando se supo que había sido Newman, el joven talento de Oriel, el predicador de *St. Mary*, el autor de los sermones más leídos en el imperio británico. La sorpresa para Newman sobrevino, por su parte, cuando se le denostó públicamente como si fuera un papista disfrazado cuando él, en realidad, siempre quiso lo mejor para la iglesia que amaba⁸⁴.

Newman se sintió traicionado por su propia iglesia, no sin esfuerzo dimitió como predicador de *St. Mary* y se retiró a Littlemore, una pequeña localidad a unos diez kilómetros al norte de Oxford, para buscar algo de paz lejos de las miradas y los comentarios que le acompañaban desde el episodio del *Tract* 90. Allí, unos años antes, había construido una pequeña iglesia y una escuela para los hijos de las familias más pobres⁸⁵. Durante su estancia se dedicó a enseñarles y atenderles física y espiritualmente y vio cómo llegaban numerosos jóvenes venidos de Oxford con la misma duda que él había comenzado a albergar. Si no sería la Iglesia Católica de Roma la auténtica Iglesia⁸⁶. Vivió, además, en un periodo ascético muy riguroso: ayunaba a menudo y durante días, y fue duro consigo mismo, incluso, físicamente⁸⁷. Allí recibió la condena de los obispos en conjunto y pronunció el discurso *The Parting of Friends*, en cuya lectura «él pudo contenerse, pero daba la impresión de que todos los demás lloraban»⁸⁸, y abandonó definitivamente la iglesia anglicana incluso como sacerdote de ella⁸⁹.

El proceso hasta llegar al catolicismo fue muy doloroso para él. «Convertirse al catolicismo en la Inglaterra de mediados del siglo XIX tenía unas consecuencias sociales mucho más graves que hacerse comunista a mitad del siglo XX»⁹⁰. Newman sabía que muchos de sus amigos le retirarían la palabra. «Pusey conti-

⁸⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 249-262; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 111-112; Id. (2001). *John Henry Newman*, 15; Id. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 107-114; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 232-248.

⁸⁵ Cf. Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 210-216.

⁸⁶ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 114-115.

⁸⁷ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 292; Dessain, Charles S. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 115 y ss.

⁸⁸ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 303; Id. (2001). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 122-123.

⁸⁹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 242-248; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 110-111; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 42-45; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 101-106; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 232-248.

⁹⁰ Dessain, Charles S. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 116.

nuó escribiendo, pero la correspondencia con Keble y con Church se acabó pronto, y ellos y muchos otros se mantuvieron apartados de Newman durante veinte años»⁹¹, de hecho. Newman, que se encontraba como viviendo en una ilusión, decidió escribir un ensayo teológico sobre el desarrollo de la doctrina cristiana. No obstante, le puso una condición al texto. Que si al final del mismo seguía persuadido de que la Iglesia Católica romana era la verdadera, se convertiría al catolicismo. Con esta idea en mente escribió *An Essay on the Development of Christian Doctrine*⁹². Al término, en efecto, Newman no había cambiado de opinión, sino, más bien, al contrario. Entendía que, pese que la Iglesia Católica poseía, también, corrupciones internas, especialmente en las prácticas religiosas y las devociones, era la institución más fiel al mensaje doctrinal de los primeros Padres. Durante los siglos había experimentado un desarrollo en este sentido que nacía de una reflexión colectiva y sugería la dirección de una autoridad superior, que Newman identificaba con la promesa que Cristo hizo a los primeros⁹³. Así que, finalmente, Newman fue recibido en la Iglesia Católica el nueve de octubre de 1845, de manos del beato Dominic Barberi⁹⁴. «Mi querido Pusey», le escribió a su amigo el ocho de octubre de 1845,

«No te llegará esta carta hasta que todo haya pasado. Estoy esperando esta noche al Padre Domenico, Pasionista, que viene de paso desde Aston en Staffordshire hacia Bélgica, para asistir a un Capítulo [de su orden religiosa].

Confío en que me recibirá a mí, a Bowles y a Stanton en el que creo que es el único y solo rebaño del Redentor. No espero que esto ocurra hasta el viernes.

Siempre tuyo, mi querido Pusey, con todo el afecto»⁹⁵.

Cuando Newman se convirtió, como si muchos hubieran estado esperando a ver su siguiente paso para saber qué hacer ellos mismos, se convirtieron otros entre todos los estamentos de la sociedad inglesa. Muchos de sus antiguos estu-

⁹¹ op. cit., 126.

⁹² Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 347-360; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 117-126; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 46-49; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 101-106; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 308-328.

⁹³ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 15-16.

⁹⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 361-375; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 127-128; Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 17; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 50-51; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 132-134; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 329-330.

⁹⁵ Newman, John Henry. (1961). *Letters and Diaries of John Henry Newman. Vol. XI. Littlemore to Rome*, 9.

diantes, que vivieron junto a él los años de Littlemore, muchas personas que le enviaban cartas sin saber muy qué hacer sobre su confesión religiosa y muchos miembros, también, de la *Establishment Church*⁹⁶. No obstante, Newman, que tras su conversión se mudó a Maryland, cerca de Birmingham, decidió ir a Roma para estudiar teología en el colegio de *Propaganda Fide*, donde se terminaría ordenándose sacerdote⁹⁷. Así, mientras discernía su vocación religiosa dentro de la Iglesia, que terminaría definiéndose en la Congregación del Oratorio de san Felipe Neri⁹⁸, conoció a Cullen⁹⁹.

«La primera vez que conocí al Dr. Cullen en Roma en 1847», escribió Newman, «él fue muy cortés conmigo y se tomó la molestia de ser el censor oficial de mis cuatro disertaciones en Latín publicadas en ese momento»¹⁰⁰. Cullen, como ya dije, era todavía rector del *Irish College* en Roma. Debí ser un encuentro breve, pero lo bastante significativo como para que, mientras Newman fundaba el primer Oratorio de san Felipe Neri en Inglaterra como superior¹⁰¹, Cullen siguiera teniendo su nombre en la cabeza¹⁰². Newman fue autorizado por Pío IX para adaptar la regla de vida de san Felipe Neri al siglo XIX y, en febrero de 1848, abrió formalmente el Oratorio en Maryvale¹⁰³. Había tantas personas que querían vivir con Newman en el oratorio de Maryland que

⁹⁶ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 18-19.

⁹⁷ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 395-404; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 131; Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 19; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 52-53; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 140-141, 147; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 334, 338-341, 345.

⁹⁸ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 395-404; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 131-134; Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 19-20; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 52-53; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 143-145; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 334, 341-344.

⁹⁹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 103; Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 131; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 64.

¹⁰⁰ Cit. en McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 103. Traducción del autor.

¹⁰¹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 411; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 133; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 53; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 143-145; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 341-344.

¹⁰² Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 64.

¹⁰³ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 20.

este, finalmente, compró una vieja destilería de ginebra para construir uno más grande en Birmingham, a donde terminó mudándose¹⁰⁴.

§ 3. Así que cabía esperar que Newman respondiera negativamente a la propuesta que Cullen le hizo para dirigir la universidad¹⁰⁵. No sólo por esos años de duro trabajo, sino, también, porque se había fundado otro oratorio en Londres, a donde Newman envió algunos de sus mejores hermanos. Sin embargo, cuando Cullen sugirió a Newman la idea de dar una serie de conferencias sobre la situación educativa, este aceptó desde un primer momento¹⁰⁶.

La primera de las cincuenta y seis veces¹⁰⁷ que Newman cruzó el *Irish Sea* durante su participación en la *Catholic University of Ireland* fue el treinta de septiembre de 1851¹⁰⁸. Durante esta breve estancia en Irlanda, Newman discutió sus lecturas con algunos intelectuales, se encontró con algunos obispos y participó en una reunión para la puesta en marcha de la universidad¹⁰⁹. En esta sesión se redactó el *Report on the Organization of the Catholic University of Ireland*, que fue presentado al comité principal de la universidad el doce de noviembre de 1851¹¹⁰, y se eligió a Newman, por unanimidad, como rector de la nueva institución, lo que se haría efectivo en marzo de 1854, cuando lo ratificó el papa Pío IX¹¹¹. De manera que se podría decir que la primera tarea importante que Newman realizó como rector de la universidad fue, precisamente, sus conferencias —que serían, por cierto, la primera obra de Newman como católico.

La preparación de estas no fue sencilla para el recién nombrado rector. El caso de Giacomo Achilli, un sacerdote secularizado que denunció a Newman por difamación escrita, le preocupaba especialmente. De hecho, perdió el juicio al que le había llevado el italiano y tuvo que pagar cien libras que, de no ser por

¹⁰⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. The Pillar of the Cloud*, 440, 454-455; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 131; Bottone, Angelo. (2007). Newman and Dublin, 99. En Philippe Lefebvre & Colin Mason (eds.). *John Henry in his time*, 99-113. Oxford: Family Publications; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 52-53; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 155; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 359.

¹⁰⁵ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 65.

¹⁰⁶ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 70.

¹⁰⁷ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 131; Bottone, Angelo. (2007). *Newman and Dublin*, 99.

¹⁰⁸ Cf. Bottone, Angelo. (2007). *Newman and Dublin*, 100.

¹⁰⁹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 153.

¹¹⁰ Cf. Bottone, Angelo. (2007). *Newman and Dublin*, 101.

¹¹¹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 115-124; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 70-71.

la cuantía que le enviaron católicos de Europa y Norteamérica, no habría podido sufragar. En consecuencia, el agradecimiento del libro que recogería sus discursos se dirigía a ellos¹¹², quienes llegaron a reunir tanto dinero que, con una parte de él, Newman pudo adquirir un edificio para la universidad. No obstante, pese a la feliz resolución del caso, el rector se sintió especialmente afectado durante el periodo de redacción de las conferencias.

Pese a ello, la habitación en la que Newman leyó su primer discurso, el salón de exposiciones de la *Rotunda* en Dublín, le proporcionó una gran satisfacción. Según escribió a Ambrose St. John, consideraba que «es muy buena para mi propósito... era justo la habitación que siempre quise y nunca tuve»¹¹³. Allí, como digo, pronunció su primera lectura el diez de mayo de 1852, para un público en el que, además del mismo Cullen, le escucharon trece *fellows* de *Trinity College*, ocho jesuitas, gran parte del clero y algunas señoras, los cuales, en palabras de Newman, pusieron mucha atención¹¹⁴. Después, Newman pronunció cuatro discursos más, que se ofrecieron los siguientes lunes sucesivamente, también por la tarde, esta vez en el salón de conciertos de la *Rotunda*¹¹⁵. En un principio, según había convenido con Cullen, leería únicamente tres conferencias, pero debido al éxito que cosecharon, finalmente, pronunció cuatro. Así que, en fin, el último discurso lo leyó el siete de junio de 1852. El mismo reconoció que había «prosperado en sus lecturas más allá de mis más sanguinarias expectativas»¹¹⁶.

El resto de textos que componen la primera parte de la *Idea* se escribieron, pues, como si continuara con los discursos, pero ya sabiendo que no serían leídos. En contra de lo que se podría pensar, que en «los primeros cuatro él está

¹¹² Según la primera edición que se encuentra en el Oratorio de Birmingham, de James Duffy, 1852: «*In grateful never-dying remembrance of his many Friends and benefactors, Living and dead, at home and abroad, in Ireland, Great Britain, France, in Belgium, Germany, Poland, Italy, and Malta, in North America, and other countries, who, by their resolute prayers and penances, and by their munificent alms, have broken for him the stress of a great anxiety, THESE DISCOURSES, offered to Our Lady and St. Philip on its rise, composed under its pressure, finished on the eve of its termination, are respectfully and affectionately inscribed by the authors.*»

¹¹³ Cit. en Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 392.

¹¹⁴ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University: Idea and Reality*, 160; Barr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman & the Catholic University of Ireland*, 83; Bottone, A. (2007). *Newman and Dublin*, 101; Id. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 25.

¹¹⁵ McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University: Idea and Reality*, 160; Barr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman & the Catholic University of Ireland*, 83; Bottone, A. (2007). *Newman and Dublin*, 101; Id. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 25.

¹¹⁶ Cit. en Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 15. Traducción del autor.

en su celda, hablando, podríamos decir, confesionalmente»¹¹⁷, parece que Newman, más bien, sabía que tenía un proyecto que afectaba a una realidad concreta, que era el contexto irlandés, desde un punto de vista sociológico, en una situación cultural y religiosa determinada, que supone una parte del trasfondo de sus textos¹¹⁸.

Estas primeras diez conferencias, junto a un *appendix* de quince páginas, fueron publicadas separadamente, durante el año 1852, por el editor irlandés James Duffy, como panfletos cosidos a mano —con hilo verde algunos, especialmente los primeros, con hilo del mismo color de los folios el resto, que Newman mismo, a veces, hiló—, intitulados «*Discourses on University Education addressed to the catholics of Dublin*»¹¹⁹ y en los que se presentaba a Newman como «*President of the Catholic University of Ireland and priest of the Oratory of St. Philip Neri*». Al año siguiente, la misma editorial los publicó juntos, añadiendo un prefacio y una *corrigenda* de dos páginas.

Hasta el tres de noviembre de 1854, tres años después de que Newman fuera nombrado rector y, salvo por unos meses de diferencia, *Catholic University of Ireland* no abriría sus puertas¹²⁰ —para disgusto del rector¹²¹. Entonces, pronunció varias lecciones inaugurales y escribió ensayos que iban dirigidos a la comunidad universitaria. Algunas de estas lecciones y de los ensayos que publicó en la *Gazette* se recopilaron juntamente a los panfletos de la editorial James Duffy y se publicaron en Londres, en 1859, con el título de *Lectures and Essays on University Subjects* —aunque Newman barajó, previamente, el de *Lectures on University Education*¹²². Así que, desde 1873, los dos trabajos fueron publicados juntos bajo el título de *The Idea of a University Defined and Illustrated*^{123 124}.

A diferencia de la primera parte de la *Idea*, el criterio que Newman siguió a la hora de seleccionar los textos que compondrían esta segunda se movían más en

¹¹⁷ Young, G. M. (1962). *Victorian Essays*, 142-143. London: Oxford University Press. Traducción del autor.

¹¹⁸ Cf. Barr, Collin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 82-83; Ker, Ian. (1976). Introduction to *The Idea of a University*. En Newman, John Henry. (1976). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Oxford: Oxford University Press.

¹¹⁹ Consultado por el autor en los originales que se encuentran el *Oratory of St. Philip Neri*, en Birmingham.

¹²⁰ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 156.

¹²¹ Cf. Barr, Collin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 91.

¹²² Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 131.

¹²³ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 148-149, 153-155; Warner, D. B. (2001). *John Henry Newman's Idea of a Catholic Academy*. Oxford: University of Oxford.

¹²⁴ *Idea*, en adelante.

el plano práctico que en el teórico. Como el mismo título reza, se escogieron para «ilustrar» la idea de una universidad que se había «definido» en la parte previa. Por esta razón, ni se siguió un orden cronológico ni se atendió únicamente a que los textos hubieran sido conferencias. El primero lo era, por ejemplo, y se leyó en la facultad de artes, el nueve de noviembre de 1854, seis días después de la lección inaugural de la *Catholic University of Ireland*. También el segundo, *Literature*, del tres de noviembre de 1858, que abrió el curso de aquel año en la facultad de filosofía y letras. *Christianity and Physical Science*, que Newman leyó en la inauguración de la facultad de medicina el dos de noviembre de 1855, y *Christianity and Medical Science*, la última lectura de la colección, del cuatro de noviembre de 1858, son todos los textos que fueron conferencias inaugurales —*Christianity and Scientific Investigation*, aunque nunca fue leída, fue compuesta para este fin. Todo el resto de capítulos que componen este segundo bloque de la *Idea* fueron publicados en las páginas de la revista de su institución.

En ellas, Newman había expuesto una idea sobre la universidad, que, como ya he dicho, si bien es un discurso que pretendía justificar un proyecto que había sido controvertido y que, sin ninguna duda, todavía habría de serlo por la situación política y religiosa en que debió moverse, en fin, lo había escrito Newman y eso lo ligaba, de algún modo, a su trayectoria filosófica personal. Newman, así, conversó con Aristóteles y Cicerón, que resuenan en los argumentos que desarrolló a favor de su institución, y discutió a ratos con Locke y sus seguidores de Edimburgo. De este modo, el rector escribió una obra sobre la educación universitaria como no existía hasta ese momento.

II

No obstante, aunque Newman pensó los discursos en diálogo con esos filósofos que siempre le acompañaron, lo cierto es que, al mismo tiempo, buscaba justificar una institución que nació fruto de las contingencias históricas, de las necesidades de la Iglesia Católica en Irlanda. Newman escribió la *Idea*, así, como la expresión de su propia visión educativa y como el encargo de un arzobispo que pretendía difundirla entre la *elite* de Dublín. Así que se podría afirmar

que Cullen tuvo alguna influencia en los textos del rector¹²⁵. Como si, a través de su propio ideal educativo, presente en las sugerencias que ofreció, hubiera canalizado, en alguna medida, los deseos de la Iglesia y gran parte de la situación histórica¹²⁶.

§ 4. Ahora bien, Cullen, aunque tenía una idea muy concreta de lo que debía llegar a ser la *Catholic University of Ireland*, no dejó escritos al respecto, salvo una serie de notas que había preparado para sus sermones dominicales, unas cartas pastorales y el documento *Address of the Catholic University Committee to the People of Ireland*, que escribió después del sínodo de Thurles —en nombre, eso sí, de todos los obispos¹²⁷. Según se puede deducir del conjunto de estos textos, el arzobispo comprendía que la modernidad había originado una serie de problemas que impedían el florecimiento de una educación católica y esto —visto en su expresión mínima— coincidió con la opinión de Newman.

Uno de los aspectos de la modernidad que preocupaban tanto a Cullen, como a Newman era la escisión que se había producido entre religión y ciencia, que se encarnó de un modo especialmente claro en los *Queen's Colleges*. Cullen pensaba que estas instituciones impedían que los estudiantes recibieran una educación científica, en el sentido amplio del término, es decir, una educación que estuviera influida por la ciencia de Dios. Creía que los problemas de una educación secularizada, aunque incipiente, habían arraigado con fuerza en los distintos países de Europa, incluso más que en Irlanda, que, a fin de cuentas, tenía lo católico como un fuerte rasgo de identidad. «De la ciencia sin religión», escribía el arzobispo, «ha florecido esa filosofía espuria, que ha alcanzado a muchas escuelas, y *colleges*, y universidades del Continente de Europa, y en la cual los catedráticos del Ateísmo, el Panteísmo y cualquier forma de increencia, hacen el fundamento de un sistema impío»¹²⁸.

Con todo, el peligro de un sistema educativo así residía, además de en la dimensión intelectual del proceso formativo, en la fe de los jóvenes. El arzobispo percibía que los católicos, como muchos ciudadanos del periodo decimonónico, habían deseado el progreso material de la sociedad y, en este sentido,

¹²⁵ Cf. Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 137.

¹²⁶ Cf. Barr, Colin (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 77-82.

¹²⁷ Cf. op. cit., 78.

¹²⁸ op. cit., 78. Traducción del autor.

aprobaban el proyecto de la Ilustración. Sin embargo, no percibieron que, con ello y al mismo tiempo, animaron las modas educativas de las nuevas corrientes filosóficas. Con buena intención y sin percibirlo, entonces, quedaban excusados de no haber distinguido, como escribió el propio Cullen, que «muchos de esos sistemas educativos son peligrosos para la fe y la moral, y hostiles para los intereses eternos del alma humana»¹²⁹.

La fe, en el ideal de *Catholic University of Ireland* que el arzobispo proyectaba en su imaginación, adquiriría, irremediablemente, una profunda dimensión pastoral –ajena, por cierto, al modo en que Newman lo entendía. «El futuro de Irlanda», confesó Cullen al poco de terminar el sínodo, «depende de la educación que adoptemos ahora para los jóvenes –sin una educación Universitaria será mala siempre, porque la juventud siempre acude a las Universidades Protestantes, y se ven arruinados»¹³⁰. Así, si bien el arzobispo pensaba –como prácticamente todas las personas implicadas en el proyecto de la universidad lo hacían–, que el currículum debía regirse por los patrones clásicos de una educación liberal, añadía que lo católico debía expresarse, sobre todo, en el entorno de los estudiantes. Estaba persuadido que el verdadero problema de la educación religiosa, además de las filosofías materialistas que reducían el horizonte de los estudiantes, es que vivían varios años en instituciones protestantes, donde la religión no se presentaba de un modo real. Concluía, así, que en «las *mixed schools*»¹³¹ la doctrina católica no puede ser enseñada propiamente. En las *mixed schools* las prácticas católicas no pueden ser inculcadas. En las *mixed schools* un espíritu católico no puede ser cultivado y fortalecido»¹³². Y este fue, por cierto, uno de los elementos que originaron los conflictos entre Cullen y Newman. Que la preocupación por el control del *ethos* en el arzobispo llevaba su idea de *Catholic University of Ireland* a ser más un seminario que una institución universita-

¹²⁹ op. cit., 78. Traducción del autor.

¹³⁰ op. cit., 79. Traducción del autor.

¹³¹ Nota del autor. «*Mixed schools*» alude a un tipo de escuelas propuestas por sir Robert Peel que pretendían ser una solución al problema de la religión en la educación. Proponían un tipo de educación mixta, entendiendo por esto una educación neutral, que no se decantara por ninguna confesión religiosa. Era un intento por el que el Estado intentaba controlar el sistema educativo del país. Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 78-80.

¹³² Barr, Colin (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 81. Traducción del autor.

ría del modo en que la pensaba el rector¹³³, lo que difería de la propia visión de este¹³⁴.

Por otra parte, cuando Cullen y Newman planearon las conferencias, el arzobispo marcó algo así como los contenidos mínimos con los que se podría «persuadir a la gente que la educación debería ser religiosa»¹³⁵. Cullen, así, sugirió que era necesario señalar que la «completa tendencia de nuestros nuevos sistemas es hacer creer que la educación podría ser conducida como si no tuviera nada que ver con la religión»¹³⁶. La «cuestión de la educación», en opinión del arzobispo, «debería ser revisada al completo»¹³⁷. Con esto, Cullen se refería a los siguientes puntos —que el rector no incluyó al completo—: «las ventajas de educar a las personas y el tipo de educación que ellas deberían recibir, *mixed education* —análisis de la educación dada a los Católicos en *Trinity College* y sus efectos. [sin.] educación en los *Queen's Colleges*, o educación sin ningún tipo de religión —el tipo de educación católica que debería ser buscada»¹³⁸.

En suma, si bien se puede sostener que Cullen compartía ciertos aspectos de su visión educativa con la de Newman —sobre todo en algunos rasgos del plano teórico—, no parece que se pueda afirmar que, aunque «Newman no mantuvo exactamente esos *topics* en sus seis lecturas iniciales [...] de 1852, aun así las mantuvo en su mente»¹³⁹. Como si la estructura básica de la *Idea* fuera sugerencia de Cullen o como si este hubiera sido una presencia constante en el proceso de composición de los discursos. Sostener esta hipótesis sería concederle a Cullen un peso en el texto de Newman que, como parece ser y como el mismo Newman se preocupó de matizar, si bien no se puede negar que existió, no lo hizo de ese modo o hasta ese punto.

Se podría afirmar a lo más, como comencé diciendo, que el arzobispo canalizó ese contexto histórico. En él estaba representado el episcopado irlandés, por una parte, y los proyectos de Roma para la nación irlandesa, por otra. Pero, fuera de esta dimensión simbólica que adquiría la persona de Cullen, los ele-

¹³³ op. cit., 81. Traducción del autor.

¹³⁴ Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 240 y ss.

¹³⁵ Barr, Colin (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 81. Traducción del autor.

¹³⁶ op. cit., 81. Traducción del autor.

¹³⁷ op. cit., 81. Traducción del autor.

¹³⁸ op. cit., 81. Traducción del autor.

¹³⁹ op. cit., 81. Traducción del autor.

mentos filosóficos que sugirió a Newman no nacían tanto de una forma original de contemplar la realidad irlandesa como de una posición mantenida por los teólogos católicos, de la que Newman formaba parte desde antes, incluso, de su conversión. El desarrollo del *corpus* argumentativo de la *Idea*, por lo demás, incluso tomó perspectivas en las que no parece que el arzobispo hubiera reparado antes. Newman, en efecto, abordó la idea de una universidad desde una perspectiva gnoseológica y, además, desde un punto de vista eminentemente aristotélico. El componente católico del discurso, por lo demás, no estaba tan relacionado con el cuidado pastoral que debería prodigar la institución como con el concepto de «conciencia» y sus implicaciones formativas, aunque estas alcanzan el cuidado pastoral. Y, finalmente, aquellas filosofías materialistas que, también en opinión de Cullen, impedían el florecimiento de lo católico formaban parte del pensamiento de Newman porque, precisamente, pertenecían al grupo de intelectuales con que siempre disintió —y habría de discrepar aun después de Irlanda—, entre los que se encontraba, sobre todo, John Locke¹⁴⁰.

§ 5. Este siempre apareció en la obra newmaniana como su «adversario de toda la vida»¹⁴¹. Newman leyó su teoría del conocimiento ya en la adolescencia¹⁴² y una de sus últimas obras más determinantes se iniciaría, prácticamente, citándole a él como referente de una gnoseología errónea¹⁴³. Con todo, aquí, en el contexto de la *Idea*, Locke apareció como el representante del utilitarismo pedagógico. O, dicho de otro modo, Newman ilustró los fundamentos educativos del utilitarismo a través del *Some Thoughts Concerning Education* de Locke, en gran medida, y prefirió obviar sus dimensiones morales y sociales¹⁴⁴.

El rector, así, trajo a sus textos, primeramente, un cuerpo de argumentos en los que Locke sostenía que el uso de las lenguas clásicas impedía que los estudiantes adquirieran una comprensión profunda del contenido que debían aprehender, especialmente cuando este pertenecía al ámbito de la metafísica y la

¹⁴⁰ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University: Idea and Reality*, 36.

¹⁴¹ Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 104. Traducción del autor.

¹⁴² Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University: Idea and Reality*, 36; Cullen, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 12; Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 103; Shrimpton, Paul. (2014). *The Making of Men*, 7.

¹⁴³ Cf. Newman, John Henry (2010). *Grammar*, 6, § 1.

¹⁴⁴ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 116-117.

filosofía natural¹⁴⁵. Newman volvió a hacer uso de esta tesis en un pasaje distinto del anterior¹⁴⁶. En él, el utilitarista británico sugería que «los padres deberían desear sofocar y reprimir esta disposición poética todo lo posible»¹⁴⁷, refiriéndose, en esta ocasión, a la disposición de los estudiantes a la poesía. Según Locke, la tendencia de algunos de ellos a la creación poética no aportaba nada ni a ellos mismos a la hora de «triunfar»¹⁴⁸, pues, en fin, eran muy pocos los talentos literarios que lograban prosperar en el mundo de las letras hasta el punto de poder valerse de lo que escribían, ni a los estados, que no los necesitaba para procurar un bienestar material a la nación. Finalmente, el rector tomó un argumento más amplio donde el empirista ya no se limitaba a criticar la presencia de las lenguas clásicas en los planes de estudio, sino, más extensamente, la de cualquier idioma distinto al materno y hasta cualquier conocimiento que no sirviera desde un punto de vista profesional¹⁴⁹. Newman, así, había configurado los argumentos de Locke en un clímax *in crescendo*, como si con ello transmitiera la idea de que, ciertamente, si se aceptaba que la premisa básica del utilitarismo era que el estudio de las lenguas clásicas no era útil se terminaría repudiando el estudio de cualquier disciplina que no guardara una relación directa con el beneficio propio, como sucedía, aparentemente, con la teología.

Este modo de proceder, no obstante, no debería interpretarse como una manipulación de los textos de Locke, como si se ofreciera una visión deformada del utilitarismo por no incluir las apreciaciones morales de su teoría de la educación moral¹⁵⁰. Antes bien, habría que pensar que Newman procedió así debido a las necesidades internas de su texto. El rector situaba la *Idea* no en un plano educativo, sino, más bien, gnoseológico. De esta manera, defendía una universidad que se identificaba con un modo específico de conocer y, en consecuencia, cuando tomó los escritos de Locke, usó los argumentos de este de los que se podía derivar consecuencias que afectaban al modo de conocer. Incluso las consideraciones morales que Newman hizo en sus textos son argumentaciones que se derivaban de una teoría del conocimiento particular. Y, para

¹⁴⁵ Cf. Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la educación*, VIII, § 86-87. Madrid: Akal; Newman, John Henry. (2009). *Idea*, I, VII, § 4.

¹⁴⁶ Cf. Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la educación*, § 174; Newman, John Henry. (2009). *Idea*, I III, § 9.

¹⁴⁷ Cf. Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la educación*, § 174.

¹⁴⁸ Cf. op. cit., § 174.

¹⁴⁹ Cf. Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la educación*, § 164; Newman, John Henry. (2014). II, III, § 5.

¹⁵⁰ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 116-117.

Newman, el lenguaje desempeñaba un papel fundamental en el estudio del ser humano y, por tanto, en la formación de la personalidad que se derivaba de haber recibido una educación liberal¹⁵¹. Pues traducir «una frase inglesa al latín», escribía el rector,

«es *construir* una frase y es la mejor prueba para ver si un estudiante sabe distinguir entre una construcción latina y una inglesa. Interpretar y diseccionar es *analizar* una frase y es prueba del logro más sencillo de saber qué es una construcción latina en sí misma. Este es el sentido de la palabra Gramática que aborrece nuestro muchacho poco riguroso, y este es el sentido de la palabra a que se atenderá todo profesor sensato. Su máxima es ‘poco pero bien’, esto es: tienes que saber realmente lo que dices que sabes, tienes que saber lo que sabes y lo que no sabes; aprende bien primero una cosa antes de pasar a la segunda; procura comprobar lo que significan las palabras; cuando leas una frase imagínala como un todo, extrae la verdad o la información que en ella se contiene, exprésala en tus propias palabras y, si tiene interés, guárdatela bien en la memoria. Luego, compara una idea con otra, ajusta verdades y hechos, forma una unidad de todo ello o toma nota de los problemas que surgen al intentarlo. Esa es la manera de progresar, esa es la manera de alcanzar resultados; no tragar conocimientos sino (con ejemplo que a veces se pone) masticarlos y digerirlos»¹⁵².

Además, en el contexto de la filosofía educativa del rector, el conflicto entre una educación liberal y una de tipo utilitarista no residía tanto en el hecho de enfrentar la filosofía educativa de Locke —que debería leerse, además, en sintonía con el resto de su filosofía para ser comprendida adecuadamente— como el pensamiento de sus seguidores, pertenecientes a una «tradición moderadamente utilitarista»¹⁵³.

Estos intelectuales que pretendían continuar las tesis de Locke y, sobre todo, aplicarlas al contexto educativo del siglo XIX se localizaban en los escritores de la *Edinburgh Review* y se situaban, desde una perspectiva cronológica, en un contexto histórico más cercano a Newman¹⁵⁴. Locke, así, aparecía sólo como quien «ha precedido a los escritores de *Edinburgh* en la consideración de los temas corrientes en los que son instruidos los niños»¹⁵⁵ y no como el centro a partir del cual irradiaba toda la crítica newmaniana al utilitarismo. Aparecía,

¹⁵¹ Cf. op. cit., 127.

¹⁵² Newman, John Henry. (2014). *Idea*, II, IV, § 2.

¹⁵³ Dale, O. A. (1972). Newan's 'The idea of a University': the dangers of a University Education. *Victorian Studies*, 5.

¹⁵⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 220-226.

¹⁵⁵ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VII, § 4.

como digo, como quien había iniciado un movimiento que se continuó en la *Edinburgh Review* y que entró en conflicto con la idea clásica de una educación liberal que no sólo se mantenía en Oxford, sino, más concretamente, en el mismo *Oriel College* donde Newman comenzó como *fellow*. Así, el rector dejaba trazada una línea desde Locke hasta su propia *Idea* que comenzaba con una teoría del conocimiento y terminaba con una educativa a través de la *Edinburgh Review*¹⁵⁶.

El origen de esta publicación académica se concretaría en torno al año 1802, cuando *Oxbridge* se encontraba introduciendo algunas modificaciones en sus planes de estudio –propios de la educación liberal decimonónica en Inglaterra. En marzo de ese mismo año, en Edimburgo, tres jóvenes, Francis Jeffrey, Henry Brougham y Sidney Smith, decidieron crear una revista trimestral para difundir sus ideas políticas –marcadamente liberales– con un periodismo distinto al que solía usarse, tan serio. Deseaban introducir una perspectiva más sarcástica, más irónica, que estuviera compuesta por artículos anónimos. Lo que los vinculó a la *Idea* es que, en 1809, decidieron realizar una crítica a Oxford y Cambridge, proponiendo, como alternativa a la educación clásica que ofrecían estas, un modelo universitario dirigido a la formación profesional, como los que habían comenzado a introducirse en Londres y Edimburgo¹⁵⁷.

El primer conflicto que originó la *Edinburgh Review* nació a consecuencia de una reseña sobre el libro *Essays on Professional Education*, de Richard Lovell Edgeworth, que criticaba los negocios de la educación superior en Inglaterra, y la publicación de *La Teoría de la Utilidad*, de Adam Smith¹⁵⁸. El autor de esta primera crítica fue Smith, un clérigo de *New College*, acaso el más activo de los hombres de la publicación de Edimburgo. Smith reconocía que los estudios de las lenguas clásicas eran provechosos para los clérigos y los hombres cuyo ámbito laboral acontecía en la arena pública. Sin embargo, cuando este mismo plan de estudios se dirigía a estudiantes cuyos oficios se encaminaban a otros dominios, pensaba Smith, se les hacía perder un tiempo que podía estar dedicado al estudio de otras disciplinas de carácter más profesional. En esos casos, concluía

¹⁵⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 134-136; Id. (1962). *The Consecration of Learning*, 7-45; Culler, A. Dwight (1958). *The Imperial Intellect*, 37, 220; Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 103; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 74.

¹⁵⁷ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 120-121.

¹⁵⁸ McGrath, Fergal. (1962). *The consecration of learning*, 7-28.

el clérigo, el estudio de las lenguas clásicas y el contacto con las obras en que fueron escritas sembraba, más que un tipo de inteligencia práctica o lógica, un estímulo de la imaginación. A este primer texto le respondió otro, venido de Oriel. Más concretamente, de Copleston¹⁵⁹.

Copleston llegó a ser *Provost* de Oriel y, más tarde, obispo de Llandaff. Considerado por Newman como el menos válido de los *fellows* que podrían haber respondido a Smith, era calificado, sin embargo, como «el más majestuoso y substancial»¹⁶⁰ de los hombres de Oxford, algo así como su auténtica esencia, «el verdadero representante de la cultura universitaria»¹⁶¹. En su réplica¹⁶², Copleston concedió a Smith que la especialización permitía que los estudiantes pudieran concentrar mejor sus fuerzas sobre un área determinada. Sin embargo, precisamente porque se dedicaban exclusivamente a una parcela reducida de la realidad, se veían privados de la posibilidad de adquirir una visión completa del resto de elementos. Las lenguas clásicas contribuían a adquirir esta perspectiva más abarcante, a diferencia de los estudios técnicos, porque permitían que los estudiantes volvieran a tradiciones anteriores a la suya propia y las comprendieran en los mismos términos en que fueron expresadas. Esta sería la utilidad de una educación liberal, en opinión de Copleston, que quiso, así, introducir un juego retórico en su argumentación. Que el estudio de la naturaleza humana que ofrecían los clásicos era el contenido más útil que un estudiante podía conocer¹⁶³.

No obstante, Copleston pasó por alto un pequeño matiz que Smith había introducido en su argumentación. En opinión de este último, sólo unos pocos alumnos alcanzarían ese tipo de comprensión profunda que ofrecía el conocimiento de los clásicos estudiados en su propia lengua. El resto, adquirirían algunas nociones de latín y griego y, por eso, por unas escasas nociones, habrían sacrificado la posibilidad de adquirir unos conocimientos más útiles para su futuro profesional. Sin embargo, como decía, Copleston no percibió bien este leve matiz. En lugar de «unos pocos», creyó leer que «ningún alumno» y, por

¹⁵⁹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University: Idea and Reality*, 134-136; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 37, 220-222; McGrath, Fergal. (1962). *The consecration of learning*, 37.

¹⁶⁰ Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 37.

¹⁶¹ op. cit., 37.

¹⁶² Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 11.

¹⁶³ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The consecration of learning*, 23-27.

ello, comenzó su argumentación a partir de una interpretación errónea. De manera que Smith, cuando compuso su réplica, aprovechó este error¹⁶⁴. Sostuvo que las palabras en otro idioma distraían a la mente, que impedían una comprensión del texto en toda su complejidad. Ni siquiera le parecía necesario que todos los estudiantes conocieran los clásicos, pese a la importancia que –reconocía– tenían de por sí. Haciendo un alarde de utilitarismo, Smith añadió al conjunto de sus argumentaciones que la educación no tiene porqué ser útil, necesariamente, sólo en un sentido material. Lo era en tanto contribuía a alcanzar un bien que se presentara como estimable por el sujeto particular. De esta manera, como habría tantos bienes como sujetos, existirían, del mismo modo, tantas opciones educativas como bienes. La función de una universidad, desde el punto de vista utilitarista, sería canalizar los recursos educativos que permitieran a los estudiantes alcanzar lo que consideraban bueno para sí mismos.

Copleston, en fin, acertó en que el estudio de los clásicos suponía un tipo de conocimiento más elevado que el de una disciplina práctica. Sin embargo, no supo desarrollar su argumento de un modo correcto y, quizá, su error consistió en articular un recurso retórico –de un modo no demasiado brillante, ciertamente– en que la educación liberal apareciera como el tipo de educación más útil desde un punto de vista utilitarista. Después del último texto de Smith, Copleston intentó un par más de réplicas que no llamaron la atención de *Edinburgh Review*, satisfecha con el resultado¹⁶⁵.

Pero si las siguientes respuestas de Copleston no llamaron la atención de los utilitaristas, John Davison, un hombre de *Christ Church College, fellow* de Oriel entre 1800 y 1817, retomó el hilo de la discusión –en palabras del propio Newman– «con más método y claridad, y fuerza, belleza y perfección mayores, tanto de pensamiento como de lenguaje»¹⁶⁶. Era octubre de 1811 y Davison comenzó su réplica justo en el punto en que el *Provost* de Oriel pareció perderse, pero como si no hubiera habido ningún texto de este entre el último de Smith y el suyo.

Insistiendo en aquel recurso retórico de que si la educación liberal fuera leída desde el utilitarismo, entonces, sería el tipo de educación más útil, Davison

¹⁶⁴ Cf. op. cit., 29-31.

¹⁶⁵ Cf. op. cit., 32-33.

¹⁶⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VII, § 3.

prefirió usar la religión y la literatura. Allí donde Copleston afirmó que los clásicos eran el mejor recurso para conseguir un conocimiento preciso de la naturaleza moral del hombre, Davison sostuvo que los estudios literarios contribuían al conocimiento de la religión porque aportaban evidencias, ayudaban a interpretar las Sagradas Escrituras y, todavía más, abrían la mente al ámbito de la ética, la historia, la elocuencia, la poesía, la lógica y las bellas artes. Por lo tanto, sumergían el intelecto de los estudiantes en la naturaleza estética, intelectual y moral del hombre a la vez que lo disciplinaba en el ejercicio intelectual de la síntesis, el análisis y el juicio. Estos motivos le parecían suficientes a Smith para concluir que los estudios literarios importaban por sí mismos, que su existencia y su relevancia se justificaban por sí mismas y no en relación a otro tipo de bienes externos, como sucede con las ciencias físicas y los estudios técnicos que proponía Smith¹⁶⁷.

No es probable que Newman siguiera la contestación que procedió de *Edinburgh Review*, pues se produjo veinte años después, en 1831, y se publicó en 1852, en un libro de ensayos titulados *On a Reform of the English Universities with special reference to Oxford: and limited to the Faculty of Arts*. Pero sir William Hamilton, el autor de este nuevo episodio, volvió a producir un texto que insistía en criticar a Oxford. Catedrático de lógica y metafísica en Edimburgo, considerado uno de los filósofos más importantes de su época, publicó cuatro artículos —entre 1831 y 1835— en los que sostenía que los departamentos universitarios estaban dirigidos por cuerpos colegiados y que la admisión de los *non conformist* en sus aulas, a raíz del *Bill* de 1834, convertiría la universidad en un servicio estatal en lugar de un bien que la Iglesia proporcionaba a sus miembros. La solución que propuso consistía en abrir unos departamentos para los miembros que no estaban conformes con la teología anglicana, pero, en ningún caso, esta debía perderse dado que era la seña de identidad de la propia universidad.

§ 6. Existen, ciertamente, paralelismos entre las conclusiones que Hamilton alcanzó en sus críticas y algunas propuestas de la *Idea*, pero lo cierto es que, con Locke y con los seguidores de la *Edinburgh Review* se cerró, por expresarlo de algún modo, el conjunto de influencias que movieron a Newman a defender una idea católica de la educación frente a otras posturas de su tiempo —acaso

¹⁶⁷ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The consecration of learning*, 33-39.

faltaría el liberalismo en religión, pero este no aparecía bajo la forma de un autor principal o un texto canónico¹⁶⁸. En adelante, sus argumentos no se desarrollaron a través del conflicto, sino a partir de las influencias intelectuales que le acompañaron durante su vida. Una de ellas, quizá la más notable, fue la filosofía de Aristóteles¹⁶⁹. A él le dirigió, desde luego, el halago más prolijo que se podría encontrar en la *Idea*, cuando advirtió: «No supongáis que, al apelar a los antiguos, pretendo volver el mundo dos mil años atrás y encadenar la Filosofía a razonamientos paganos»¹⁷⁰. Con esto, en realidad, Newman quería escribir que mientras

«dure el mundo durará la doctrina de Aristóteles en estos temas, porque es un oráculo de la naturaleza y de verdad. Mientras seamos hombres no podremos evitar ser, en gran medida, aristotélicos, porque el gran Maestro no hace sino analizar las ideas, sentimientos, percepciones y opiniones de la humanidad. Nos ha enseñado el significado de nuestras propias palabras e ideas antes de que naciéramos. En muchos asuntos, pensar correctamente es pensar como Aristóteles, y somos sus discípulos lo queramos o no, aunque no lo sepamos»¹⁷¹.

Con esta afirmación, Newman reconocía, de algún modo, la deuda que su teología –también su teoría de la educación– había contraído con Aristóteles. Desde luego, creció leyendo la *Ética a Nicómaco*¹⁷². Sus años de formación en *Ealing School* se basaban en un plan de estudios fundamentado, sobre todo, en la filosofía aristotélica¹⁷³ –siempre usó la cuarta edición de la editorial de Oxford, cuyo texto en griego aparecía anotado a pie de página en latín, y se dice que Newman siempre lo leyó antes de irse a dormir. Si esto sucedía en *Ealing*, en *Oriel College* Newman pasó a ser miembro del grupo conocido como los «noéticos». Estos se mostraban especialmente interesados en contrarrestar el auge de la *Scottish School of Philosophy* de *Edinburgh University* y de la *Common Sense School* de Thomas Reid con la difusión de la doctrina aristotélica, que había decaído notablemente¹⁷⁴. Así, como tutor, Newman incluyó la *Ética* como base para un

¹⁶⁸ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 113.

¹⁶⁹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, XXVI.

¹⁷⁰ Newman, John Henry. (2009). *Idea*, I, v, § 5.

¹⁷¹ op. cit., I, v, § 5.

¹⁷² *Ética*, en adelante.

¹⁷³ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 39.

¹⁷⁴ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 11.

curso sobre la misma temática¹⁷⁵ y Whately le embarcó en la confección de los libros *Elements of Logic*, en 1826, y *Elements of Rhetoric*, en 1828¹⁷⁶. Sin embargo, a pesar de esta dilatada dedicación al estagirita, parecería exagerado afirmar que Newman «nunca fue más allá de Aristóteles en su visión general de la educación»¹⁷⁷. Algo así contradiría la apertura de mente que le caracterizó como teólogo y que le llevó a rechazar su inclusión en cualquier escuela de pensamiento de la época¹⁷⁸. Se podría concluir, a lo más, que Newman fue un aristotélico porque pensó desde los presupuestos del estagirita, pero no porque se dedicara, simplemente, a actualizarlos en un tiempo nuevo¹⁷⁹.

De hecho, Newman mostró reticencias a la hora de asumir algunos aspectos del pensamiento aristotélico¹⁸⁰. Aunque concedió a la lógica un lugar destacado en la interpretación de una educación liberal, no le convenía como elemento central del quehacer filosófico¹⁸¹. Pensaba que no era suficiente para captar todos los procesos y sensibilidades que participan en el pensamiento así como veía que existían argumentos que no procedían de forma silogística y que, sin embargo, eran tan determinantes —o más— a la hora de prestar el asentimiento a una certeza. Algo parecido sucedía en el plano del discurso ético. El rector pensaba que la magnanimidad aristotélica podía ser presentada como un ideal ético desde un punto de vista pagano, pero no era suficiente desde una interpretación cristiana del hombre. La magnanimidad, contemplada sin relación a la religión, aparecería como el despliegue racional de unos hábitos que, siendo importantes para conducirse moralmente por quien no profesa religión alguna, se revelarían insuficientes en un contexto religioso¹⁸². Newman, incluso, tomó la famosa imagen con que Aristóteles ilustraba las elecciones morales de los individuos,

¹⁷⁵ Cf. op. cit., 21.

¹⁷⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 39.

¹⁷⁷ Barry, W. (1911). John Henry Newman. En vv. aa. *The Catholic Encyclopaedia*, vol. X, 794-800. New York: Robert Appleton Company. Cit. en Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 60; Hochschild, Joshua P. (2003). The re-Imagined Aristotelianism of John Henry Newman. *Modern Age*, 45, fall, 340.

¹⁷⁸ Cf. Sillem, E. (1969). *The philosophical notebook of John Henry Newman*. vol. I, 38. Louvain: Nauwelaerts Publishing House; Hendrik, Jan. (1972). *Newman. Le développement du dogme*, 19. Paris: Casterman; Copleston, Frederick. (1962). *A History of Philosophy*. vol. VIII, 513. New York: Doubleday.

¹⁷⁹ Cf. Sillem, E. (1969). *The philosophical notebook of John Henry Newman*, 149-62; MacIntyre, Alasdair. (2009). *The Very Idea of a University*, 351; Bottone, A. (2010). *The philosophical habit of mind*, 63. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía, universidades* 222.

¹⁸⁰ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 63.

¹⁸¹ Cf. op. cit., 63.

¹⁸² Cf. Newman, John Henry. *Oxford Sermons*, VIII, XIII; *Parrochial Sermons*, V, § 8.

aquella en la que aparecerían como «arqueros que tienen un blanco»¹⁸³. Así vista esta estampa, desgajada de una lectura dinámica de la *Ética*, sugeriría que el ser humano contaría con una flecha y un único intento en donde se jugaría la felicidad. De manera que Newman la corrigió cuando escribió que pecando

«sufriendo, corriéndonos, mejorando, avanzamos hacia la verdad probando el error; conseguimos el éxito a través del fracaso. No sabemos actuar bien sino después de hacer actuado mal. [...] Sabemos lo que está bien no de manera positiva sino negativa; no vemos la verdad de golpe para dirigirnos hacia ella, sino que caemos en el error, lo probamos y descubrimos que no es la verdad. [...] Ése es el proceso por el que llegamos al éxito; caminamos de espaldas hacia el cielo; lanzamos nuestras flechas a una diana y creemos que es más hábil el que menos fallos tiene»¹⁸⁴.

Con todo, como dije, si bien estas correcciones muestran que, en algunos sentidos, Newman prefirió alejarse de Aristóteles —especialmente, en el ámbito de la teoría del conocimiento y en algunos aspectos de la ética—, lo cierto es que no es posible negar que algunos de los elementos más importantes de la *Idea* sólo podrían ser comprendidos desde el punto de vista de la filosofía aristotélica.

Esta imagen de los arqueros, precisamente, sugería la idea de un fin en la existencia humana. O, dicho de otro modo, lo aristotélico en Newman se revelaba, en primera instancia, en que ambos compartían una teoría educativa teleológica¹⁸⁵. En efecto, tanto Newman como Aristóteles pretendían que la acción educativa suscitara en los estudiantes la adquisición de alguna forma perfecta de virtud. Los textos de la *Ética* y la *Política*, que son los registros de las clases que Aristóteles dio en el *Lyceum*, revelan que pretendía que sus estudiantes adquirieran una comprensión sistemática del bien humano y los modos en que podía promoverse entre los ciudadanos de la *polis* así como los mecanismos básicos de la *phronêsis* y su aplicación a la práctica. Se sabe, de hecho, que no todo el mundo era aceptado en el Liceo, sino sólo aquellos que ya habían logrado cierto dominio de esta virtud¹⁸⁶. En el marco del proyecto de Aristóteles existía, así, el

¹⁸³ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, I, 2, 1094a.

¹⁸⁴ Newman, John Henry. (2011). *Sermones parroquiales*, v, 8, 124.

¹⁸⁵ Cf. MacIntyre, Kenneth B. (2013). Liberal education and the teleological question; or why should a dentist read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47 (3), 343, 346, 348-353; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, XXVII.

¹⁸⁶ Cf. Lynch, J. P. (1972). *Aristotle's School: A Study of a Greek Educational Institution*. Berkeley: Oxford University Press.

anuncio de una filosofía práctica que intentaba guiar a los hombres éticamente y un currículum para todos aquellos que aspiraban a lograr la *eudaimonia* en sus propias vidas y promoverla entre los demás¹⁸⁷. No es que Newman tuviera una pretensión exactamente idéntica en sus discursos. El contexto en que se produjeron era distinto por completo, para comenzar, y la naturaleza textual de las conferencias no eran las de unas lecciones dictadas. Estas, además, no fueron pensadas con la pretensión de que el auditorio saliera con la idea de comenzar una vida buena y ni siquiera pretendían presentarles una virtud específica. Sin embargo, en un cierto sentido, sí se podría afirmar que la universidad newmaniana fue una reinterpretación del Liceo de Aristóteles¹⁸⁸. Si este, como ya he dicho, enseñaba un tipo de filosofía práctica para que los alumnos se guiaran a sí mismos con prudencia, pero, también, para promover la *eudaimonia* entre sus semejantes a través de la organización del estado, el proyecto de una universidad católica que Newman emprendió tenía, en gran parte, ese mismo fin, aunque en el contexto de una confesión religiosa. El rector buscaba que la *Catholic University of Ireland* sirviera, del mismo modo, para adquirir un hábito filosófico de la mente, un tipo de virtud de naturaleza intelectual. Pero, además, —no en primer orden, ciertamente, pero sí como si se desprendiera de esta finalidad inicial— ese hábito servía a la Iglesia para contar con «hombres»¹⁸⁹, tal y como Newman mismo los definió. Con un laicado formado intelectualmente de un modo riguroso y serio, un deseo que, por lo demás, siempre vivió en él¹⁹⁰. «Quiero un laicado», decía,

«que no sea arrogante ni imprudente a la hora de hablar, ni alborotador, sino hombres que conozcan bien su religión, que profundicen en ella, que sepan bien dónde están, que sepan qué tienen y qué no tienen, que conozcan su credo hasta tal punto que puedan dar cuentas de él, que conozcan tan bien la historia que puedan defenderla»¹⁹¹.

¹⁸⁷ Curren, Randall (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 545.

¹⁸⁸ Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 71.

¹⁸⁹ Newman, John Henry. (2009). *Idea*, I, IX, § 7-8.

¹⁹⁰ Chavasse, P. (1998). Newman and the laity, 49-78. En S. L. Jaki. (ed.). *Newman today*. San Francisco: Ignatius Press; Kelly, William J. (2012). John Henry Newman: apologist for the laity, 16-17. *Newman Studies Journal*, 9 (1), 5-17.

¹⁹¹ Cf. Newman, John Henry. (1872). *Lectures on the Present Position of Catholics in England*, 9, § 4. Traducción del autor.

Con todo, el aristotelismo newmaniano es más profundo de lo que las semejanzas de una interpretación abstracta del *Lyceum* y *Catholic University of Ireland* sugieren. Newman subrayó en sus discursos que la finalidad que atribuía a su idea de la universidad era la adquisición de una Filosofía¹⁹², que, como acabo de decir, no admitía otro objetivo, en un principio. Sin embargo, este aspecto tan rígido de la teoría educativa newmaniana cedía cuando se consideraba la universidad en un sentido más amplio. O, dicho de otra manera, la misma idea de una universidad aparecía representada como a través de dos edificios que simbolizaban dos tipos de formaciones diferentes. La universidad como el lugar donde se impartirían clases lectivas tendría un fin netamente intelectual, que se dirigiría a la adquisición de ese hábito filosófico de la mente. A este edificio se le añadirían los *colleges*, en manos de los tutores¹⁹³, que tendrían adjudicado un fin de naturaleza moral y espiritual. La idea de la universidad newmaniana, así, vista en un sentido amplio, contemplaría la adquisición de un hábito con el que los estudiantes procederían filosóficamente ante el conocimiento, pero, además, se completaría con la adquisición de una formación moral y espiritual. Con este esquema básico, Newman habría conseguido fijar institucionalmente lo que Aristóteles desarrolló con su doctrina de la «unidad de la virtud»¹⁹⁴ y reflejó en su escuela peripatética¹⁹⁵. O, más claramente, habría conseguido re-imaginarlo¹⁹⁶.

Para la teoría moral del estagirita, las virtudes morales se definían como disposiciones de los hombres para sentir y ser movidos por los deseos o las emociones, de un modo ni demasiado virulento ni muy suave, pero de tal manera que actuaran según la razón y sólo por el placer de hacerlo¹⁹⁷. Por su parte, las virtudes intelectuales son definidas como capacidades de comprensión, juicio y razonamiento que capacitarían para lograr la verdad¹⁹⁸. La virtud moral, así, se completaría con la práctica de la prudencia o el buen juicio¹⁹⁹. Aristóteles

¹⁹² Id. (2009). *Idea*, I, v, § 5.

¹⁹³ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 476.

¹⁹⁴ Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 69-70, 71.

¹⁹⁵ Cf. Lynch, J. P. (1972). *Aristotle's School: A Study of a Greek Educational Institution*, 83-88; Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 71

¹⁹⁶ Hochschild, Joshua P. (2003). *The re-Imagined Aristotelianism of John Henry Newman*, 333, 341.

¹⁹⁷ Cf. Aristóteles, *Ética*, II. 2-6.

¹⁹⁸ Cf. op. cit., VI. 2 1139b11-13.

¹⁹⁹ Cf. op. cit., VI.12 1144a29-37; VI.13 1144b7-20 y 30-32; Curren, Randall. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*, 202-204. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

sostenía, por tanto, que existía una unidad de la virtud, que se revelaba en la interdependencia entre la posesión del buen juicio y el despliegue de una acción prudente²⁰⁰. La virtud moral no sería verdadera a menos que se guiara por la prudencia, y no hay nadie que pudiera desarrollar ésta sin poseer primero las virtudes morales –en potencia o ya habituadas. Las virtudes morales son disposiciones del deseo, la emoción y la percepción que llevarían a los seres humanos a elegir y hacer lo que es razonable y que, al mismo tiempo, les permitirían percibir mejor sus elecciones y juzgar si sus acciones éticas son razonables. Las virtudes morales, pues, establecerían los fines que se tienen por objeto, mientras que el buen juicio permitiría lograr esos objetivos²⁰¹.

Con todo, esta idea que Newman reflejó en la comprensión de una formación universitaria se relacionaba, además de con esta doctrina de la «unidad de la virtud», con la idea aristotélica sobre el proceso de adquisición de las virtudes. En efecto, Aristóteles afirmaba que la virtud moral surgía como resultado del «hábito» mientras que la virtud intelectual lo hacía a consecuencia de la «enseñanza». La comprensión de su concepción del desarrollo moral sería mal interpretada si se limitara a la idea de que el hombre llega a ser valiente haciendo repetidamente lo correcto en momentos de peligro y adversidad, convirtiéndose, así, en cobardes quienes huirían de este tipo de situaciones.

Existirían, todavía, otros aspectos en la concepción aristotélica de la virtud moral y su desarrollo que la aproximarían a la concepción newmaniana²⁰². Que «hábito» no puede significar la repetición irreflexiva de un acto. La conducta en cuestión debe ser formada en todos sus detalles hacia lo que es deseable para el florecimiento del ser humano. Esto requeriría una supervisión que asegurara que el alumno hace lo correcto en cada momento, y pediría, además, un entrenamiento en la adquisición de esa virtud, que le condujera a ella a través del dominio progresivo de los diversos matices de la acción, que llamara su atención sobre los diversos aspectos de la misma que no se habían percibido o para los cuales el aprendiz no tenía palabras con que describirla. La supervisión y el entrenamiento capacitarían a los estudiantes para progresar y dirigir sus prácti-

²⁰⁰ Curren, Randall. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*, 46-47, 201-204.

²⁰¹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2009). *The Very Idea of a University*, 351-352; Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*, 201-202; Curren, Randall. (2010). *Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education*, 543-559.

²⁰² Cf. Curren, Randall. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*, 169-172.

cas y hábitos de un modo independiente. De aquí se deduciría que la virtud intelectual no se desarrollaría previa o posteriormente, sino de manera armónica con la moral. Esta concepción es particularmente importante porque el proceso de formación universitaria que proponía Newman, el cual también se desarrollaba así²⁰³.

Seguidamente, Newman acudió a la noción de Aristóteles de «ciencia de las ciencias», la filosofía, porque, según lo interpretaba el rector, este tipo de proceder intelectual estructuraba el conocimiento y le proporcionaba un cierto hábito. Parece claro, así, que con la adquisición de una «Filosofía», Newman se refería a los primeros principios de la sustancia y los primeros principios de la razón, que se diría en una terminología aristotélica²⁰⁴. Los primeros principios, en suma. Así pues, existiría una relación entre el conocimiento universal y el hábito filosófico de la mente²⁰⁵. Por una parte porque, como dije, constituiría el fin de la universidad, pero, además, porque este hábito tomó en la *Idea* nombres propios de la filosofía aristotélica. «*Perfection or virtue of the intellect*», «*habit*» y «*philosophy*». Este hábito filosófico de la mente se relacionaría con la «*sophia*» aristotélica o «sabiduría», en suma. Pues Newman describiría su hábito filosófico de la mente con los términos con que Aristóteles describió su «*sophia*», la más alta de las virtudes del intelecto especulativo²⁰⁶. Aristóteles explica que es aprender los primeros principios, el «*nous*», y el razonamiento que se deduce de ellos, «*episteme*». Además, ser educado sería llegar a ser capaz de formar un juicio sobre la investigación o la exposición de otro. Una persona que poseyera una educación universal sería aquel capaz de hacer esto en casi todos los dominios de conocimiento²⁰⁷.

§ 7. Ahora bien, si Aristóteles aparece como una de las influencias más decisivas a la hora de comprender el pensamiento educativo de Newman, su nom-

²⁰³ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2009). *The Very Idea of a University*, 354; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 253.

²⁰⁴ Cf. Hoschchild, Joshua P. (2003). *The re-imagined Aristotelianism of John Henry Newman*, 333-336; MacIntyre, Alasdair. (2009). *The Very Idea of a University*, 356.

²⁰⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2009). *The Very Idea of a University*, 356-357.

²⁰⁶ Cf. Curren, Randall. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*, 66.

²⁰⁷ Cf. Aristóteles, *De partibus animalium*, 639a, 1-5; MacIntyre, A. (2009). *The Very Idea of a University*, 357.

bre, el del estagirita, emerge, casi siempre, unido al de Cicerón²⁰⁸. En efecto, durante su periodo de Dublín, Newman presentó a este último como el discípulo más aventajado de Aristóteles²⁰⁹, y, aunque desempeñó un papel fundamental en algunos de los argumentos más complejos de la *Idea*, no parece que su influencia fuera mayor que la del estagirita —como se ha sugerido²¹⁰. Ciertamente, Cicerón había conseguido, en opinión de Newman, comprender los puntos esenciales de la *Ética* y adaptarlos a un nuevo contexto, el romano, que, aunque no logró ser tan creativo filosóficamente como el griego, sí que llegó a configurar un nuevo sistema ético que se adaptaba a su sensibilidad política²¹¹. Cicerón, así, jugaría un papel fundamental en este proceso a través de una metodología ecléctica que, aunque se tornaba ambigua para el gusto de Newman, este admiraba por la habilidad retórica con que era capaz de adaptar gran variedad de tesis filosóficas —en ocasiones, incluso, contrapuestas— a sus fines²¹².

De esto se deduce que Newman poseía un gran conocimiento de los recursos retóricos ciceronianos. Si gran parte del plan de estudios de *Ealing School* giraba en torno a la filosofía de Aristóteles, la parte restante dedicaba un amplio espacio a la de Cicerón²¹³. Del mismo modo, *Oriel College* también mostró una predilección especial por el orador. De modo que, desde muy pronto, Newman estudió *Cato major*, *Laelius*, *De officiis*, *De amicitia* y *De senectute*²¹⁴. Este trato entre ambos, tan asiduo, terminó provocando que el estilo de Newman se viera fuertemente influenciado por él²¹⁵, especialmente en el modo de desarrollar el dis-

²⁰⁸ Cf. Bottone, Angelo. (2009). The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education, 1. En Cyril McDonnell (ed.). *Yearbook of the Irish Philosophical Society*. Dublin: Irish Philosophical Society; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 89.

²⁰⁹ Cf. Newman, John Henry. *Historical Sketches*, vol. I, I, II, § 7: «Aunque los trabajos de Aristóteles no fueron dados al mundo hasta la vuelta de Sylla a Grecia, Cicerón parece haber sido un considerable experto en su filosofía, y no ha pasado por alto la importante ayuda que prestó en aquellos departamentos de ciencias en los que se eliminaron por igual el razonamiento y la teorización fantasiosa. Para Aristóteles, él estaba en deuda con la mayoría de los principios establecidos en sus discusiones retóricas mientras en sus tratados sobre moral no pocas afirmaciones pueden en la misma agudeza del filósofo». Traducción del autor.

²¹⁰ Cf. Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 4.

²¹¹ Cf. Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 91.

²¹² Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 184; Bottone, A. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 3; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 89.

²¹³ Cf. Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 1; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 90.

²¹⁴ Cf. Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 1; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 89.

²¹⁵ Cf. Semper, I. J. (1929). *Questions and Exercises to accompany Newman's «The Idea of a University»*, 1-3. Chicago, Illinois: Loyola University Press; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 23, 30.

curso tercero de la primera parte de la *Idea*²¹⁶. «En cuanto a patrones de imitación», escribió, «el único maestro de estilo que yo he tenido nunca –lo cual es extraño considerando las diferencias de lenguaje– es Cicerón. Pienso que le debo tanto, como creo que nadie más le debe. Su gran dominio del Latín es mostrado especialmente en su claridad»²¹⁷. Newman parecía tan agradecido a Cicerón que incluyó un apéndice sobre él en la primera edición de la *Idea*²¹⁸. Este anexo procedía de un trabajo que el rector realizó a la edad de veintitres años para la *Encyclopaedia Metropolitana* y que, posteriormente, seleccionó para el primer volumen de sus *Historical Sketches*²¹⁹. Newman, en fin, conocía tanto a Cicerón que se llegó a decir que su texto era «la más cualificada y compleja respuesta a las teorías retóricas»²²⁰ ciceronianas²²¹.

Aunque pasara inadvertido, Cicerón aparecía en los textos de Newman en más de veinte ocasiones, tres de ellas en los discursos que dio en la *Rotunda*. El rector seleccionó todos los argumentos del *De Officiis*, que el orador escribió a su hijo, Marcus, cuando este descuidó sus estudios para probar suerte en la arena política. Y, así, le recordaba que el estudio exigía responsabilidad, seriedad y el hallarse desprendido de cualquier otro fin, especialmente el de la carrera pública. El estudio debía darse, de hecho, con independencia de las preocupaciones políticas y hasta al margen de las necesidades físicas. De este punto de partida, Newman tomaba un fundamento que, junto a los que se deducían de la filosofía aristotélica, le permitió desarrollar las implicaciones de su teleolo-

²¹⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 118-119.

²¹⁷ Cit. en Semper, I. J. (1929). *Questions and Exercises to accompany Newman's «The Idea of a University»*, 1. Traducción del autor.

²¹⁸ Según la edición original que se conserva en el Oratorio de san Felipe Neri, en Birmingham, en la página 410-412 de la edición de 1852, cuando trata de «*Liberal knowledge act partly on the side of Christianity, partly against it*», tomado del artículo «Cicerón», de la *Encyclopaedia Metropolitana*.

²¹⁹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 178; Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 2; Íd. (2010). *A philosophical habit of mind*, 91.

²²⁰ Mary Rosner. (1986). Reflections on Cicero in Nineteenth Century England and America. *Rhetorica*, IV, spring, 69. Cit en Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 2. Traducción del autor.

²²¹ Cf. Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 1; Íd. (2010). *A philosophical habit of mind*, 89.

gía educativa²²². Que el saber se basta a sí mismo como fin, pero que por sí solo no era suficiente. Y Cicerón encarnaba estos dos aspectos²²³.

El primero lo tomó el rector del análisis que el *De Officiis* hacía del concepto «*honestum*». Allí, el orador, escribió Newman,

«al enumerar los diversos aspectos de la excelencia intelectual, menciona la búsqueda del saber por sí mismo como el primero de todos. ‘Esto es propio máximamente de la naturaleza humana –dice–, pues todos nos vemos llevados a conseguir el Saber, de modo que sobresalir en él lo consideramos óptimo, mientras equivocarnos, errar, ser ignorantes y engañados se nos presenta como un mal y una desgracia’»²²⁴.

Newman traduciría el término ciceroniano de «*honestum*» como «*heads of mental excellence*»²²⁵, como el primero de una excelencia mental. Ligaba, en este punto al menos, su interpretación del conocimiento a la tradición ciceroniana, que la comprendía en tanto que «*cognitio*», es decir, que si bien, ciertamente, constituía la perfección de la naturaleza humana, no se presentaba sola, sino seguida de «decoro», de «grandeza de ánimo», de «libertad», de «bondad» y «justicia». Cuando se lograba la excelencia intelectual, así, se manifestaban por añadidura –aunque no se buscaban explícitamente– una serie de cualidades de naturaleza moral²²⁶.

Por el argumento de que la excelencia intelectual constituía el desarrollo de la naturaleza específica del hombre, Cicerón volvía a la *Idea*²²⁷. Allí, el orador desarrollaba este argumento, sobre el que se fundamenta una educación liberal²²⁸. Que cuando el hombre se ve libre de las exigencias de su naturaleza animal, de las presiones del alimento, la reproducción y el contacto humano, comienza a experimentar una necesidad de la verdad por sí misma, sin necesidad

²²² Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 222; Walter John St. (1989). Rhetorical Thought in John Henry Newman, 176. Columbia: University of South Carolina Press; Bottone, A. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 10; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 94.

²²³ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *A philosophical habit of mind*, 93.

²²⁴ Newman, John Henry. (2009). *Idea*, I, V, § 3.

²²⁵ op. cit., I, V, § 3.

²²⁶ Cf. Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 5-6; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 94-96.

²²⁷ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 3.

²²⁸ Cicerón. *De Officiis*, I, IV.

del resto de fines²²⁹. «Y así», escribió Cicerón, «cuando nos hallamos desocupados de los cuidados y negocios precisos, deseamos ver, oír y aprender alguna cosa, y juzgamos que contribuye muchísimo para vivir dichosos el conocimiento de lo más oculto y admirable»²³⁰. Por esta razón, porque existiría una naturaleza en el hombre que debería ser desarrollada hasta su perfección, Newman hizo suyo la idea ciceroniana de que la máxima excelencia que se podía alcanzar con ese desarrollo sería de tipo intelectual y que esta se bastaba a sí misma²³¹. Por este motivo, Cicerón, como Newman, no contemplaba

«en lo más mínimo las consecuencias o efectos subsiguientes del saber, una vez adquirido, sobre los bienes materiales de que disponemos por seguridad antes de buscar ese saber. Por el contrario, niega expresamente y del todo su incidencia en la vida social, aunque pueda parecerles extraño a quienes viven después de haberse originado la filosofía Baconiana, y nos advierte contra cualquier búsqueda del saber que pueda interferir con los deberes respecto a nuestros semejantes. [...] La idea de beneficiar a la sociedad mediante 'la búsqueda de la ciencia y del saber' no entra en absoluto dentro de los motivos que Cicerón asigna al cultivo del saber»²³².

Sin embargo, lo que diferenciaba al orador de Newman es que el primero subsumía toda la existencia humana al desarrollo intelectual del hombre mientras que el rector pensaba que este desarrollo, que, en efecto, debería configurar una parte de la existencia y era propio de la universidad, no era, sin embargo, exclusivo. O, dicho de otro modo, la universidad debía buscar la excelencia intelectual en los mismos términos en que proponía Cicerón, pero, fuera de ella, existían ámbitos de la vida humana que la razón ni podía suplir ni podía otorgar. Así, si se siguiera la doctrina ciceroniana hasta el extremo, podía suceder que la inteligencia se convertiría en una religión en sí misma. Cicerón ilustraría este aspecto de la teoría educativa newmaniana en la que la razón se mostraba insuficiente para llevar al individuo a un tipo de plenitud superior²³³. De esta manera, cuando el orador fue «burlado por César», escribió Newman,

229 Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 125; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 212-213; Bottone, Angelo. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 6-7; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 97-100.

230 Cicerón. *De Officiis*, I, IV.

231 op. cit., I, XIX.

232 Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 7.

233 Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 229; Bottone, A. (2009). *The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education*, 14; Id. (2010). *A philosophical habit of mind*, 101-102.

«se consoló a sí mismo con Platón; cuando perdió a su hija, escribió un tratado sobre la Consolación. Tal era, también, de esa ciudad de Lidia, mencionada por el historiador, quien en la hambruna jugó a los dados permanecer sobre su estómago»²³⁴.

Cicerón, así, encarnaba la ambivalencia que el rector atribuía a la razón²³⁵. Que, por una parte, constituía la forma más perfecta de la naturaleza humana y, en ese sentido, se bastaba a sí misma para procurar a los hombres un grado de perfección que le era propio sólo a ellos, y que, por otra parte, siendo tan perfecta, no bastaba, sin embargo, para obtener un tipo de plenitud más alta, un tipo de moral más elevada, que sólo se conseguiría con ayuda de la religión. De esta manera, la razón, que era el fin más alto al que podía aspirar una universidad, no podía sustituir a la religión porque no podía cumplir las promesas de esta última, como las vidas de los filósofos— entre ellas la de Cicerón— mostraban. «¿Apoyó a Cicerón la filosofía», se preguntaba el rector, «cuando el orador incurrió en el odio del mutable populacho, o fortaleció a Séneca para oponerse a la tiranía imperial?»²³⁶. En efecto, la filosofía se mostraba insuficiente para dar un tipo de plenitud más elevada a la existencia humana, pues, seguía Newman, «abandonó a Bruto, como él mismo confesó, en su hora de mayor necesidad, y forzó a Catón, como extrañamente encomia su apologista, a adoptar la falsa postura de desafiar al cielo»²³⁷.

En suma, con Aristóteles y Cicerón se completarían las influencias netamente filosóficas, desde un punto de vista pagano, que Newman tomó para la *Idea*. No obstante, no se comprendería esta sin la presencia en ellos —mucho más escondida, ciertamente— de los Padres de la Iglesia, a cuyo estudio Newman dedicó muchos años de su vida y que le dispusieron para su conversión. Él mismo, después de esta, justificaba que, en su pensamiento, no había una ruptura teológica, sino, por así decirlo, una continuidad. «Al convertirme», escribió el rector,

«no noté que se produjera en mí ningún cambio, intelectual o moral. No es que empezara a sentir una fe más firme en las verdades fundamentales de la Revelación o un mayor dominio sobre mí mismo. Tampoco tenía más fervor. Pero sentía como si hubie-

²³⁴ Newman, John Henry. (1841). *Tamworth Reading Room*, 11-12. London: British Library. Traducción del autor.

²³⁵ Íd. (2011). *Idea*, I, V, § 7.

²³⁶ op. cit., I, V, § 7.

²³⁷ op. cit., I, V, § 7.

ra llegado a puerto después de una galerna; y mi felicidad por haber encontrado la paz ha permanecido sin la menor alteración»²³⁸.

§ 7. Por esta razón, no debería parecer extraño que los Padres aparecieran como un murmullo que, aunque no era tan explícito como las influencias anteriores o no tuvieran el protagonismo de otros escritos, se dejaba sentir en su teoría educativa. Newman tuvo contacto con los Padres por primera vez en el verano de 1816, el de su primera conversión, cuando leyó la *Church History*, de Joseph Milner²³⁹. «Poco me costó enamorarme de los largos extractos de San Agustín, San Ambrosio, y otros Padres que allí encontré», escribió en la *Apologia*²⁴⁰. Desde entonces, Newman volvió a ellos en tres ocasiones, todas ellas como anglicano; como católico se sabe que, en 1876, se encontraba preparando un último libro sobre san Atanasio.

La primera vez que Newman leyó a los Padres, lo hizo como cualquier otro miembro de la *High Church*, usándolos para respaldar sus dogmas en lugar de interpretarlos de tal modo que fueran ellos los que hablaran. Sin embargo, este procedimiento hermenéutico llevaba a que los textos perdieran el sentido que tenían. Por este motivo, y porque siguió considerando que la Antigüedad contenía la verdadera esencia de las doctrinas del cristianismo y de la iglesia anglicana, volvió a los Padres de otro modo cuando se decidió a escribir su *Arrians*. Con todo, estas dos lecturas le dejaron insatisfecho el verano que comenzaba el Movimiento de Oxford. Así que, en esta ocasión, posó su interés en la patrística pre-nicena, especialmente en la Escuela de Alejandría. Para él, Alejandría aparecía especialmente personificada en la figura de «San Atanasio, en cuyos escritos remite a los grandes nombres religiosos anteriores, Orígenes, Dionisio, y otro que fueron la gloria de su sede o su escuela»²⁴¹. No obstante, lo que trajo su atención en 1839 fue la controversia monofisita del siglo IV. Cuando se acercó a ella le asaltó de improviso la sensación de que aquella misma crisis, tan lejana en el tiempo, presentaba unos rasgos muy parecidos a la situación en que se encontraba la iglesia en el siglo XIX. Así que, por primera vez, Newman sintió que el anglicanismo era insostenible.

²³⁸ Id. (2010). *Apologia*, 276.

²³⁹ Cf. op. cit., 54.

²⁴⁰ op. cit., 54.

²⁴¹ op. cit., 27.

Esta primera impresión volvió a ser más honda cuando, ese mismo año, leyó un artículo de Wiseman en el que aparecía el *adagio* agustiniano «*securus judicat orbis terrarum*» de san Agustín, el «seguro juzga el orbe de la tierra»²⁴². A Newman le pareció ver que era la frase que mejor expresaba que, en efecto, la Iglesia Católica era el juez más válido en materia de fe sobre la tierra. «Con estas grandes palabras del antiguo Padre, que interpretaban y resumían el largo y accidentado curso de la historia de la Iglesia» terminó reconociendo Newman, «la teoría de la ‘Via Media’ anglicana había quedado absolutamente pulverizada»²⁴³. Así que, cuando volvió a los Padres por penúltima vez, en esta ocasión para estudiar los conflictos arrianos, experimentó la misma sensación que con la crisis monofisita, pero de un modo mucho más definitivo. «Vi con toda claridad», volvió a escribir en un párrafo que, prácticamente, parece copiado al anterior, «que en la historia del arrianismo, los arrianos puros eran los protestantes, los semi-arrianos eran los anglicanos y Roma estaba ahora donde había estado entonces. Roma aparecía con la nota de catolicidad y permanecía en la verdad»²⁴⁴.

Vendrían, aún, los años de Littlemore, donde comenzó a traducir a san Atanasio y a escribir su *Essay on Development of Christian Doctrine*. Si antes de esta obra Newman ya sentía que los *Tracts* y los escritos de los Padres le llevarían a hacerse católico, este último ensayo —en el que trabajó catorce horas al día, en un régimen de estricta penitencia²⁴⁵—, concluyó con su conversión definitiva al catolicismo.

Si Newman resumía su conversión diciendo que los «Padres me hicieron católico»²⁴⁶, no es de extrañar que estos aparecieran en el contexto de una teoría educativa que, aunque comenzaba contemplando la universidad desde el punto de vista de su esencia, terminaba incluyendo su dimensión católica²⁴⁷. Newman veía en ellos la conjunción perfecta entre el ejercicio de la teología y el ministe-

²⁴² op. cit., 166.

²⁴³ op. cit., 166.

²⁴⁴ op. cit., 166.

²⁴⁵ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 112.

²⁴⁶ Newman, John Henry. (1866). *Certain Difficulties Felt by Anglicans in Catholic Teaching*, vol. 2, 24. Traducción del autor.

²⁴⁷ Cf. Blehl, Vincent F. (1970). Newman, the Fathers, and education. *Thought* 45: 2, summer, 196-212; Benjamin John King (2009). *Newman and the Alexandrian Fathers: Shaping Doctrine in Nineteenth-Century England*. Oxford: Oxford University Press; Novak, Michael. (1969). Newman at Nicea. *Theological Studies*, 21, 444-453; Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*, 89. Toronto: University of Toronto.

rio educativo. Precisamente a través de esta unidad logró dar el matiz adecuado para que su filosofía educativa guardara relación con el humanismo patristico. No obstante, de todos los Padres de la Iglesia que influyeron en Newman, quizá los que aparecieron de un modo más claro eran Clemente de Alejandría y Atanasio. Orígenes, por ejemplo, contribuyó a definir algunos aspectos de su doctrina sobre la conciencia y todos, en conjunto, le ayudaron a formular una concepción dinámica del concepto de «Tradición». Pero, desde el punto de vista educativo, Clemente y Atanasio aparecían con más claridad que el resto.

Newman vio en el primero –y, más extensamente, en el periodo antenicensino–, la idea de una unidad de la verdad que le ayudaba a contextualizar, en un contexto patristico, la función de la teología en la comprensión de la realidad. La finalidad educativa en este periodo ante-niceno era el conocimiento del mismo Cristo²⁴⁸. Para Clemente de Alejandría y su escuela, todo estaba sumido en el *logos* que «constituye en Sí mismo la unidad de la verdad»²⁴⁹ y el *logos*, que era el educador por excelencia, guiaba a sus discípulos en el progresivo conocimiento de su naturaleza y su discurso. Todo lo que tenía que ver con un plan de estudios, pues, terminaba refiriéndose a Cristo, que era la clave de bóveda para distinguir la verdad del error como en Newman lo era la misma teología, en un cierto sentido. Además, en Alejandría se alentaba a desarrollar una apología de lo cristiano frente a las filosofías circundantes, las tradiciones internas y las desviaciones, que contribuía, además, a preparar a los fieles para el acceso a las grandes verdades del cristianismo. Visto desde otro ángulo, el ideal educativo de los Padres de la Iglesia estaba basado en un conocimiento enciclopédico de todas las esferas del conocimiento, unidas desde el prisma de la totalidad, de tal forma que desembocaban en Cristo, que era la plenitud de todo²⁵⁰.

Por otra parte, aunque de un modo menos evidente –acaso sólo puntual–, Atanasio aparecía en algunas ideas de la teoría educativa de Newman²⁵¹. Tal y como interpretaba la metodología de la Escuela de Alejandría, esta giraría en torno al principio de «economía»²⁵². En efecto, los alejandrinos transmitían la

²⁴⁸ Cf. Blehl, Vincent F. (1970). *Newman, the Fathers, and education*, 199, 201.

²⁴⁹ Cf. op. cit., 198. Traducción del autor.

²⁵⁰ Cf. Novak, Michael. (1969). *Newman at Nicea*, 444-453.

²⁵¹ Cf. Warner, D. B. (2001). *John Henry Newman's idea of a catholic academy*, 143-145.

²⁵² Cf. Selby, Robin. (1975). *The Principle of Reserve in the Writings of John Henry Cardinal*, 1. Oxford: Oxford University Press.

revelación a los gentiles no en base a argumentos de autoridad y razón, sino en función de un vocabulario cercano a los mismos gentiles, usando, incluso, nociones filosóficas que les fueran familiares a estos. En base a este principio, se podría explicar que Newman afirmara, en ocasiones, que había que adaptar los contenidos a las capacidades de los alumnos. Según como él lo veía, Atanasio

«tenía en cuenta la necesidad de disponer favorablemente a los Gentiles a escuchar sus enseñanzas; y él era consciente de que era una cosa para mantener los rudimentos de la fe en una mente ignorante o pagana, y otra para defender la fe contra los heréticos, o enseñarla dogmáticamente. Por ejemplo, para responder a sus objeciones a que la Palabra Divina había tomado cuerpo, las cuales les ofendían especialmente, él les invitó a considerar si no estaban siendo inconsistentes al meditar esto, mientras que ellos mismos creían que hay un Mundo Divino, el principio presidido y el alma del mundo, a través de cuyos movimientos Él se muestra visible: ‘¿por lo cual (él pregunta) no dice el cristianismo más que la Palabra se ha presentado a Sí misma a la inspección de nuestros sentidos a través de la instrumentalidad de un cuerpo?’ Y todavía es cierto que el Padre y la Palabra onnipresente de los platónicos, difería materialmente de las Sagradas Personas de la Trinidad, tal y como mantenía la doctrina, y Atanasio también, en cada página de sus escritos»²⁵³.

III

No obstante, todos los elementos que, de un modo u otro, tomaron cuerpo en los discursos newmanianos sobre la idea de una universidad respondían, en mayor o menor grado, a una idea personal de lo que debía ser una educación liberal. En el pensamiento de Newman, así, la idea de «universidad» aparecía indisolublemente unida a la de «educación liberal», cualquiera que fuera la forma bajo la que se presentara esta última. Esto se hacía visible cuando, desde una interpretación histórica de ambas, el rector atribuía el nombre de «universidad» a las instituciones de educación superior que existieron en Grecia o Alejandría o Roma, y que se caracterizaban por impartir una educación liberal²⁵⁴. O, visto desde otro ángulo, en Newman «universidad» y «educación liberal» eran una

²⁵³ Newman, John Henry. (1871). *Arrians of the Fourth Century*, 3, 4. Traducción del autor.

²⁵⁴ Cf. Fleischacker, David. (2009). From Athens to Dublin: John Henry Newman on the History of the University. *Newman Studies Journal*, 6 (2), fall, 27-37.

sola cosa. Pues en «todos los tiempos», como él mismo decía, «han existido Universidades; en todos los tiempos», continuaba,

«han florecido a través de la profesión de la enseñanza y el deseo de aprender. Ellas no han necesitado nada más para su propia existencia. Ha habido una demanda, y ha sido suplida; y ha sido suplida necesariamente antes de la demanda, aunque no antes de la necesidad. Así es como una Universidad, en cualquier época, ha progresado. Los profesores han creado su tienda, y han abierto sus escuelas, y los estudiantes y los discípulos han acudido alrededor de ellos, a pesar de la falta de todas las ventajas, o incluso de la presencia de todos los desalientos concebibles»²⁵⁵.

§ 1. Newman, así, se adscribía a la tradición que había comenzado en la Antigüedad Clásica hasta el siglo XIX²⁵⁶. El rector distinguía lo «liberal» de lo «servil» en los mismos términos que Aristóteles en la *Retórica*²⁵⁷, como si entre las posesiones que pueden tener los hombres «fueran útiles las que producen una ganancia, y [...] *liberales las que tienden a ser disfrutadas*. Por lucrativas entiendo las que rinden unos ingresos; por disfrutables, las que nada proporcionan excepto el uso mismo que se hace de ellas»²⁵⁸, y, en base a este razonamiento, el rector estableció las diferencias entre su universidad y el tipo de institución que propugnaban Locke y sus seguidores o sir Robert Peel a través de los *Queen's Colleges*. Si la esencia de una educación liberal es que sus contenidos habrían de buscarse por sí mismos, pensaba Newman, la única actividad de este tipo que puede existir en una universidad sería el tipo de mente que suscitaba una educación liberal interpretada desde sus presupuestos clásicos²⁵⁹.

Con todo, Newman advirtió que, pese a que la educación liberal podía presentarse —como, de hecho, se había presentado— bajo formas distintas en función de la época, la sociedad o la personalidad que las suscitara, subyacía una

²⁵⁵ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 51. Leominster: Gracewing. Traducción del autor.

²⁵⁶ Cf. Mulcahy, Daniel G. (1972). The Role of the Disciplines in Cardinal Newman's Theory of a Liberal Education. *The Journal of Educational Thought*, 6 (1), april, 50-58; Id. (1972). Cardinal Newman's concept of a Liberal Education. *Educational Theory*, 22 (1), Winter, 87-98; Id. (1973). Newman's retreat from a liberal education. *The Irish Journal of Education*, VII (1), 11-22.

²⁵⁷ Cf. Aristóteles. *Retórica*, I, 5.

²⁵⁸ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 4.

²⁵⁹ Cf. Mulcahy, Daniel G. (1972). The Role of the Disciplines in Cardinal Newman's Theory of a Liberal Education. *The Journal of Educational Thought*, 6: 1, april, 50-58; Id. (1972). Cardinal Newman's concept of a Liberal Education. *Educational Theory*, 22: 1, Winter, 87-98; Id. (1973). Newman's retreat from a liberal education. *The Irish Journal of Education*, VII: 1, 11-22; Ker, Ian. (2012). *La idea de una universidad en Newman*, 10-14. Salamanca: Kadmos.

visión compartida de su esencia. Esta era, precisamente, la razón que le había permitido continuar existiendo en todos los momentos de la historia. Esas variaciones, dicho de otro modo, más que un argumento en contra de esta teoría educativa, que sostendrían que es inestable o que nunca se había llegado a definir del todo, serían la evidencia de que, en el sustrato básico de todas ellas, existía una idea básica que las distinguiera de cualquier otra teoría. «La idea que ha mantenido su terreno en medio de conflictos y cambios», explicaba el rector,

«que ha servido de criterio para medir todo lo que tenía que ver con ella, que se ha transmitido inmutada de una mente a otra, cuando tantas cosas podían colorear e incluir cualquier noción o pensamiento no fundados en nuestra naturaleza: tal idea tiene sustancia en sí misma. Si fuera una posible generalización, habría variado junto con los temas a partir de los que se hubiera formado, pero aunque esos temas varíen con los tiempos, la idea misma no cambia»²⁶⁰.

§ 2. Así, en Atenas, donde nació este tipo de educación²⁶¹, su ideal no estaba exento de errores. El rector entendía que el principal fue que las instituciones de educación superior se encontraban cerradas al exterior y, por ello, dependían demasiado del tipo de filosofía que encarnara cada institución. La filosofía, que, en aquel contexto, no se comprendía como un conjunto de meras teorías, sino en un sentido mucho más práctico, en donde los profesores y los estudiantes encarnaban lo que enseñaban y aprendían, condujo, más que a una profundización en el conocimiento, a un desorden que, en palabras del propio Newman, trajo consigo melancolía²⁶². Así, para que una determinada interpretación de educación liberal perviviera, tal y como Newman lo interpretó, esta no debía nacer ligada a una institución, sino a un maestro, en el sentido clásico del término²⁶³.

Alejandro, el siguiente hito en lo que Newman llamó «la historia de la educación del intelecto»²⁶⁴, trajo consigo la idea de que la educación liberal podía comprenderse como dos instituciones separadas e interrelacionadas²⁶⁵, y las

²⁶⁰ op. cit., I, V, § 5.

²⁶¹ Cf. Newman, John Henry. (2011). *The Idea of a University*, II, I, § 4.

²⁶² Cf. Fleischacker, David. (2009). From Athens to Dublin: John Henry Newman on the History of the University, 27-29. *Newman Studies Journal*, 6 (2), fall, 27-37.

²⁶³ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 16; Fleischacker, David. (2004). *The Development of Newman's Idea of a University Education, 1851-1858*, 102-112. UMI Dissertation Services

²⁶⁴ Id. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 91. Traducción del autor.

²⁶⁵ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 30.

trajo de manos de un discípulo de Aristóteles, Ptolomeo²⁶⁶. En una de ellas, el «*Museum*», convivirían «juntos los mejores hombres, dondequiera que [Ptolomeo] los encontrara»²⁶⁷. De esta manera, dado que «una diversidad de profesores aseguraba una abundancia de estudiantes»²⁶⁸, la institución prosperaría en el plano institucional²⁶⁹. Pero también en el teórico, pues Newman pensaba que, al convivir juntos, sería inevitable que sus pensamientos se encontraran. Esta idea vendría reforzada por la otra institución, que vendría a ser algo así como una biblioteca²⁷⁰. Su particularidad sería unir en los estantes los ejemplares más importantes de la cultura precedente y los textos que serían producidos en sus propias estancias por los mejores hombres. De tal modo que la educación liberal comenzó a interpretarse, también, como el lugar donde nacía y moría toda la cultura de una época²⁷¹.

Newman pensaba que Roma, aunque en lo esencial se había inspirado en las teorías educativas precedentes —en la griega, especialmente, de quienes tomaron la idea básica del *Trivium* y el *Quadrivium*, añadiéndole, tan solo, el estudio de la ley²⁷²—, aportó que fueran los alumnos, y no los profesores, quienes llevaran una vida comunitaria²⁷³. Según el pensamiento romano, así los jóvenes aprenderían la cultura necesaria para servir al Imperio. Esto marcaría su característica básica y prefiguraría la idea de *college*, que se desarrollaría posteriormente²⁷⁴. En su conjunto, no obstante, hicieron que el aspecto más importante de una educación liberal no fuera tanto la adquisición de una mente educada como el aprendizaje de la ley en los términos en que establecía el Imperio, como una disciplina.

Con las misiones monásticas a las islas del norte se produjo un avance fundamental²⁷⁵. Por una parte, san Gregorio²⁷⁶ logró que, frente a las invasiones

²⁶⁶ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 91; Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 29.

²⁶⁷ Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 97. Traducción del autor.

²⁶⁸ op. cit., 97. Traducción del autor.

²⁶⁹ Cf. op. cit., 95-99.

²⁷⁰ Cf. op. cit., 92-94.

²⁷¹ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 30.

²⁷² Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 101-103.

²⁷³ Cf. op. cit., 102.

²⁷⁴ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 30.

²⁷⁵ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 31; Loughlin, Gerard. (2011). The Wonder of Newman's Education, 230. *New Blackfriars*, 92 (1038), 224-242

²⁷⁶ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 124 y ss.

bárbaras, los tesoros culturales del tiempo precedente sobrevivieran en los monasterios de Irlanda y Gran Bretaña²⁷⁷, que se revelaban ya como fundamentales en el pensamiento de Newman²⁷⁸, hasta que estas, ya con el proyecto carolingio²⁷⁹, volvieron al continente a través de sus escuelas²⁸⁰. Pero, sobre todo, la configuración de un Imperio que intentara reproducir el Reino de Dios en la tierra, inspirado en la teología política de san Agustín, permitió que naciera una universidad ecuménica²⁸¹, donde los profesores podían viajar de provincia en provincia y, con ellos, también, sus ideas y culturas²⁸².

Newman creyó que, así, se avanzó hasta el siguiente paso en una educación liberal o de una universidad, que fue el nacimiento de la escolástica. El trasiego de teorías, la recuperación de los tesoros conservados del pasado y la unión definitiva entre Iglesia y universidad provocó que la teología, que había adquirido un protagonismo propio con el que observar y evaluar las realidades de la fe, el hombre, la ley y la sociedad, se viera obligada a desarrollar una metodología que le permitiera desempeñar esta función. Sin embargo, Newman consideraba que la escolástica se corrompió y esto afectó, fundamentalmente, a la idea de educación liberal. Quienes la estaban usando sabían que tenían una metodología superior a las que la habían precedido y, por este motivo, comenzó a decaer cuando se encerró en sí misma. Cuando desarrolló un vocabulario tan sumamente especializado, tan técnico, que, en lugar de hacer accesible la verdad a las mentes más jóvenes y formarlas a su imagen, exigió intelectos que ya estuvieran preparadas para acceder a su dominio. La educación liberal que ofrecía, así, no era una preparación intelectual, sino un refinamiento, lo que la alejaba de su idea original.

Después de estas etapas, Newman interpretó que todo confluía, de nuevo, en las islas del norte. Concretamente, en los albores de las universidades de Dublín²⁸³ y a la configuración de la universidad de Oxford²⁸⁴ tal y como él la

²⁷⁷ Cf. op. cit., 123-129.

²⁷⁸ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 31; Loughlin, Gerard. (2011). *The Wonder of Newman's Education*, 231-232.

²⁷⁹ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 130-141.

²⁸⁰ Cf. op. cit., 150-162.

²⁸¹ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 31.

²⁸² Cf. op. cit., 31.

²⁸³ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 203-212.

²⁸⁴ Cf. op. cit., 213 y ss.

vivió durante su anglicanismo. Allí, mientras los profesores se encargaban de formar las mentes de sus alumnos, los tutores se ocupaban de la disciplina con que debían conducirse en los aspectos cotidianos –y morales– de la existencia. O lo que Newman denominó con los conceptos de «influencia», para los primeros, y «disciplina», para los segundos²⁸⁵. Todo ello en instituciones donde se continuaba un plan de estudios clásico, con escasas diferencias respecto del *Trivium* y el *Cuadrivium* que se había manejado desde medievo y que expresaba una unidad del conocimiento que se derivaba de la creencia en la unidad de la creación, encarnada en la teología²⁸⁶.

§ 3. De esta forma, todos los argumentos del rector parecían confluir en sus discursos sobre la universidad y en la propia institución que dirigía. Por una parte –como acabo de decir– porque su historia terminaba, justamente, en las islas del norte. Pero, por otra parte, porque la interpretación que Newman hacía de la historia de las universidades sugería un cierto proceso acumulativo en la configuración de la teoría de la educación liberal. Aunque existía una idea arquetípica de esta que se mantenía inalterable, los cambios que se producían entre época y época dejaban como un poso en la siguiente, y ello permitía una mayor profundización en la idea original a la vez que el desarrollo de un proceso perfectivo a lo largo del tiempo²⁸⁷. Todo lo cual llevaba a Newman a pensar, como decía, que la *Idea* y la *Catholic University of Ireland* eran «las semillas para la creación de una metrópolis intelectual irlandesa para el mundo de habla inglesa»²⁸⁸ en el siglo XIX. O, dicho de un modo más sencillo, un nuevo hito, el siguiente, en la historia de las universidades. Debido a esta interpretación que realizó Newman, todos los elementos que habían caracterizado la educación liberal de cualquier época previa tomarían forma en la *Catholic University of Ireland* y, más todavía, habrían sido expresados de algún modo en la *Idea*²⁸⁹ –aunque, dado lo naturaleza poco metódica de esos discursos²⁹⁰, se podría pensar que el rector interpretó su historia de la universidad desde los presupuestos que

²⁸⁵ Cf. Loughlin, Gerard. (2011). *The Wonder of Newman's Education*, 236.

²⁸⁶ Cf. op. cit., 240-242.

²⁸⁷ Cf. Beaumont, Keith. (1999). The Rise and Progress of Universities ou le 'développement' d'une 'idée'. *Etudes Newmaniennes*, 15, 45-58.

²⁸⁸ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*. 34. Traducción del autor.

²⁸⁹ Cf. Loughlin, Gerard. (2011). *The Wonder of Newman's Education*, 231-232.

²⁹⁰ Cf. op. cit., 229.

ya había desarrollado anteriormente en sus discursos²⁹¹. En cualquiera de los dos casos, los elementos que harían sus textos tan característicos contenían, al mismo tiempo, su propia interpretación de ellos junto con la convicción de que permanecían en comunión con la tradición de una idea de la universidad que se había desarrollado desde la antigüedad clásica. Si la teología, ciertamente, no apareció de un modo explícito es porque el rector daba por supuesto que la duda sobre Dios había estado presente en todo el pensamiento filosófico precedente como algo inherente a él mismo²⁹². Pero, por lo demás, sí que imaginaba a Dublín como la antigua Atenas²⁹³. «Hasta allí» antiguamente –como él imaginaba *Catholic University of Ireland* ahora–,

«como a un suelo sagrado, la casa de sus padres, y la fuente de su Cristiandad, los estudiantes se agruparon desde el Este, el Oeste, y el Sur, desde América y Australia e India, desde Egipto y Asia Menor, con la facilidad y la rapidez de una locomoción todavía no descubierta, y por último, no por menos pensado, desde Inglaterra –todos hablando una lengua, todos compartiendo una misma fe, todos ansiosos por una larga verdad sabia; y desde allí, cuando su estancia esté terminada, volverán otra vez para llevar a toda la tierra ‘paz a los hombres de buena voluntad’»²⁹⁴.

* * *

Por esta razón, cuando Newman decidió titular la edición en que recopiló los discursos que ofreció en la *Rotunda* con el epíteto de «*defined*», de «definida», quería aludir a lo que una universidad era en sí misma, con independencia de su confesionalidad –aunque después la incluyera hacia el final– y sobre la base de una educación liberal. Quería, visto desde otro ángulo, captar la esencia de la idea de una universidad tal y como esta había sido definida desde el principio. Y el modo en que esta se había caracterizado en todos las épocas anteriores era la formación de la mente de los estudiantes, que captaba el orden de la realidad y se ordenaba en consecuencia.

²⁹¹ Cf. Loughlin, Gerard. (2011). *The Wonder of Newman's Education*, 233.

²⁹² op. cit., 234.

²⁹³ op. cit., 234.

²⁹⁴ Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 32.

SEGUNDA PARTE: LOS DISCURSOS NEWMANIANOS SOBRE LA IDEA DE UNA UNIVERSIDAD.

I. LA CONTEMPLACIÓN DE LA MENTE¹

Cuando, en aquellas tardes en la *Rotunda*, Newman definió su universidad como un «*imperial intellect*»², como un intelecto imperial, y cuando justificó, esos mismo lunes, la inclusión de la teología por una comprensión ontológica del mundo y la formación de la mente de los estudiantes, sostuvo, en efecto, que su verdadero interés estaba puesto en este último aspecto, que sería, desde el punto de vista de la universidad newmaniana, el fin en torno al cual orbitarían el resto de elementos que componen la *Idea*³. La formación de un hábito filosófico de la mente⁴, así, que se orienta a una educación del intelecto⁵ y no —únicamente— una adquisición de conocimientos teológicos⁶. «En realidad», pronunció el rector aquel día, «a todas las clases de comunidad preocupa un hecho tan obvio como este», y pasó a esgrimir su argumento.

«La consecuencia es que los católicos que aspiran a colocarse al nivel de los protestantes en disciplina y desarrollo mental, acuden a Universidades protestantes para obtener lo que no pueden encontrar en su propia casa. Asumiendo (como los documentos enviados por la Congregación de Propaganda Fide me permiten hacer) que la educación protestante no conviene a nuestros jóvenes, encontramos una razón adicional por la que

¹ Título tomado de: Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*. Oxford: Clarendon Press.

² Newman, John Henry. (2014). *Idea*, II, VIII, § 3.

³ Cf. Hütter, R. (2013). University Education, the Unity of Knowledge —and (Natural) Theology: John Henry Newman's Provocative Vision. *Nova et Vetera*, 11 (4), 1117-1156.

⁴ Expresión tomada de: Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind. Rhetoric and Person in John Henry Newman's Dublin Writings*.

⁵ Cf. Mulcahy, Daniel G. (1972). *The Role of the Disciplines in Cardinal Newman's Theory of a Liberal Education*, 53-55; Id. (1972). *Cardinal Newman's concept of a Liberal Education*, 92-94; Id. (1973). *Newman's retreat from a liberal education*; Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*, 81; Mulcahy, Daniel G. (2008). Newman's Theory of Liberal Education: A Reassessment and its Implications, 224-226. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (2), 219-231; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 64-65; Ker, Ian. (2012). *La idea de una universidad en Newman*, 14.

⁶ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, PRÓLOGO.

esas ventajas que las comunidades protestantes suministran por medio del Protestantismo, sean también accesibles a los católicos con una forma católica.

¿De qué ventajas se trata? Son, en una palabra, la educación del intelecto. Expoliados, oprimidos, hechos extraños en su propia casa, los católicos de estas islas no han estado, durante siglos, en condiciones de procurarse la educación que es necesaria para el hombre de mundo, el estadista, el propietario, o el caballero rico. Se han visto privados de su situación social, de sus deberes y funciones legítimos, así como de la preparación social e intelectual que son necesarias para recuperar sus pérdidas y sacarle partido a esa recuperación. Ha llegado el momento de eliminar este impedimento moral. Nuestro *desiderátum* no son los modos y hábitos de un caballero. Éstos pueden adquirirse, y de hecho se adquieren, de otras maneras, como estar en buena sociedad, los viajes al extranjero, o la gracia innata y la dignidad de la mente católica. Aquí buscamos la fuerza, la solidez, el estilo abarcante y la versatilidad del intelecto, el dominio sobre nuestras potencias anímicas, la justa estimación instintiva de las cosas que desfilan ante nosotros, que a veces es un don natural, pero que generalmente no se logra sin esfuerzo y el ejercicio de años»⁷.

Newman se preocupó por el modo en que el hombre conoce —y, por lo tanto, la manera en que forma su mente— desde, prácticamente, el inicio de su actividad como teólogo. Apareció por primera vez, de un modo explícito, en los sermones sobre la fe y la razón que predicó en Oxford. Más tarde, en la última etapa de su vida, volvió sobre este tema para darle forma definitiva en el único libro que él mismo consideraría escrito sin verse urgido por las contingencias contextuales. En ambos textos, de un modo u otro, se encuentran consideraciones sobre el desarrollo y la forma perfecta de la mente humana, que ayudan a iluminar lo que, en la *Idea*, parece excesivamente retórico, u oscuro, o escaso⁸. «Las opiniones a las que voy a referirme», matizaba al comenzar su *Idea*, «se han desarrollado en mi sistema global de pensamiento y son, por así decirlo, parte de mí mismo»⁹.

No obstante, aunque Newman siempre tuvo preocupaciones relacionadas con la teoría del conocimiento, no es posible encontrar una definición clara y meridiana sobre la manera en que una mente educada procede¹⁰. Lo que yo he llamado aquí «hábito filosófico de la mente» aparece, en la obra newmaniana, en

⁷ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, PRÓLOGO.

⁸ Cf. Ker, Ian. (2012). *La idea de una universidad en Newman*, 10-11.

⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, I, § 2.

¹⁰ Cf. Warner, D. B. (2001). *John Henry Newman's Idea of a Catholic Academy*, 151-154; Ker, Ian. (2012). *La idea de una universidad en Newman*, 10-11.

una cantidad tal de sinónimos que, incluso, el mismo Newman debió reconocer que era difícil quedarse solo con un término, dado que cada uno de ellos ofrecía un matiz necesario. Por «eso son idóneas las numerosas palabras que se usan comúnmente para designarla tanto a ella [la razón] como a sus actos», sostenía Newman¹¹.

«Por ejemplo, se suele considerar que el proceso de su acción consiste, claro está, en el avance del pensamiento de una idea a otra. Se la considera un ejercicio mental, cosa que difícilmente puede atribuirse a la percepción a través de los sentidos. Se la denomina también investigación o análisis; se dice que compara, discierne, juzga y decide. Todas estas palabras implican, no simplemente el asentimiento a la realidad de determinados hechos externos, sino una búsqueda hasta llegar a los fundamentos, y un asentimiento fundado en ellos. Es, pues, la facultad de adquirir conocimientos a partir de unos fundamentos dados; y su actividad consiste en afirmar una cosa porque otra se lo permite. Cuando su ejercicio es dirigido correctamente, conduce al saber; y cuando no, a los conocimientos aparentes, y a las opiniones erróneas»¹².

Así, lo que parecía simplemente un universo de conceptos que referían a una única idea se vuelve, sin embargo, una dificultad y, sobre todo, una dificultad para la filosofía educativa newmaniana. No es posible definir el hábito filosófico de la mente con la precisión y el rigor que exigiría el lugar central que ocupa en el contexto de la universidad newmaniana. Newman llegó, incluso, a pensar que sería bueno

«que el idioma inglés, como el griego, poseyera algún término específico para expresar, de modo sencillo y amplio, la excelencia intelectual o perfección de la mente, como, por ejemplo, «salud», usado en referencia al cuerpo, y «virtud», por lo que se refiere a nuestra condición moral. No soy capaz de encontrar un término semejante. Talento, capacidad, genio, aluden claramente a la materia prima que constituye la base, pero no se refieren a esa excelencia que es el resultado del ejercicio y del entrenamiento.

Cuando nos fijamos en formas concretas de perfección intelectual, aparecen desde luego términos afines a nuestro propósito, como, por ejemplo, juicio, gusto y habilidad. Pero éstos pertenecen en su mayor parte a potencias o hábitos que tienen que ver con la práctica o la actividad, y no con una condición perfecta del intelecto considerado en sí mismo. Sabiduría es ciertamente una palabra más comprehensiva que cualquier otra, pero guarda una relación directa con la conducta y la vida humana. Saber y ciencia expresan ideas puramente intelectuales, pero no aluden a una situación o cualidad del intelecto.

¹¹ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 26.

¹² Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, XI, § 8. Madrid: Editorial Encuentro.

to, pues saber, en su sentido ordinario, no es sino una de sus condiciones, y denota una posesión o un hábito; y ciencia se vincula a la materia en que se ocupa el intelecto, en vez de pertenecer en inglés, como debería, al intelecto mismo.

La consecuencia es que, en una ocasión como ésta, hacen falta muchas palabras para, en primer lugar, expresar y transmitir una idea que no es difícil en sí misma, a saber, la del cultivo del intelecto como un fin en sí, para recomendar luego un objetivo que nada tiene de extravagante; y finalmente para describir y hacer captar a la mente la singular perfección en la que ese objetivo consiste. Todo el mundo conoce en la práctica cuáles son los constituyentes de la salud o de la virtud, y todos reconocen a ambas como fines que deben perseguirse. Pero algo diferente ocurre con la excelencia intelectual, y lo alego como excusa por dedicar tanta atención a un asunto preliminar.

A falta de un término generalmente reconocido, he llamado a la perfección o virtud del intelecto con el nombre de filosofía, saber filosófico, ensanchamiento de la mente, o iluminación. Son términos no raramente usados con ese fin por escritores actuales, pero, sea cual sea el nombre empleado, pienso que el asunto de una Universidad, tal como nos lo enseña la historia, es hacer de la cultura intelectual su objeto más directo, o aplicarse a la educación del intelecto, igual que el trabajo de un hospital estriba en curar al enfermo, y el de la escuela de equitación o esgrima y de un gimnasio, en ejercitar el cuerpo, y el de un asilo en ayudar a distraer al anciano, y el de un orfanato en proteger a niños inocentes, y el de una prisión en regenerar al criminal»¹³.

* * *

§ 1. No obstante, pese a la pluralidad de conceptos con los que se refiere al fin que persigue una universidad, parece claro que Newman no dudaba de que era a la formación intelectual a donde habrían de dirigirse los esfuerzos de una institución universitaria. Newman pensaba, en un cierto sentido, que esto se justificaba en la *Catholic University of Ireland*, en parte, por las mismas circunstancias históricas en las que había vivido el pueblo irlandés. Pero, si bien es cierto que el contexto le fue propicio al rector para defender que una universidad debe dedicarse a la educación del intelecto, no es menos verdad que Newman le atribuía esta función por el mero hecho de que una universidad no se podría justificar de otro modo. O, dicho de otra manera, el rector pensaba que la uni-

¹³ Id. (2011). *Idea*, I, VI, § 1.

versidad debía dirigirse a formar la razón, en gran medida, por el modo en que veía que esta se encarnaba en las personas¹⁴ y, más ampliamente, por el modo que tenía de entenderla, por tanto¹⁵.

La razón, tal y como la definió, «es la facultad de obtener conocimientos sin percibirlos directamente, o de averiguar una cosa por medio de otra»¹⁶. Haría referencia, así, a una capacidad de los seres humanos, que se manifiesta en ellos de una manera espontánea¹⁷. Esta sería, justamente, la primera propiedad que Newman le atribuye para sostener la idea de que necesita ser educada¹⁸. Que es «una energía interior viva y espontánea, no un arte»¹⁹ en esta primera manifestación. A la razón, así, le bastaría un solo hecho que llegue a los sentidos del sujeto, una sola idea, para comenzar a moverse de hecho en hecho y de idea en idea²⁰. De ahí que, aún sin método, construya teorías o avance conclusiones. Para Newman, la razón,

«a partir de un comienzo modesto, puede crear para sí misma un mundo de ideas, que corresponden o no a las cosas que representan, o que son verdaderas o falsas, según la razón las haya tratado correctamente o no. Un solo hecho puede bastar para toda una teoría; un solo principio puede crear y sostener un sistema; un sistema difícil de percibir es la pista clave para un gran descubrimiento. La mente fluctúa de acá para allá, se extiende y avanza con rapidez que es proverbial, y con una sutileza y versatilidad que desconciertan a quien la investiga. Va pasando de un punto a otro, y llega a cada uno de ellos mediante cierto indicio, o basándose en cierta probabilidad, o valiéndose de una asociación de ideas, o echando mano de una ley ya conocida, o aferrándose al testimonio recibido, o confiándose a una impresión entonces en boga, o a algún instinto recóndito o a un oscuro recuerdo. Y así va avanzando como el escalador de un precipicio muy escarpado, que asciende con rápida mirada, mano ágil y pie firme, sin que él mismo sepa cómo, más por su práctica y sus dotes personales que por ninguna norma, sin dejar huella e incapaz de explicárselo a otro. No es exagerado decir que los puntos de apoyo y el conjunto de movimientos y precauciones mediante los cuales los grandes genios escalan las montañas de la verdad son tan inseguros y precarios para el común de los hombres

¹⁴ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 151. Leominster, Herefordshire: Gracewing.

¹⁵ Cf. Armour, L. (2000). The Ideals of Knowledge and the Idea of a University. *Études maritainiennes-Maritain Studies*, XVI, 3-23.

¹⁶ Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, XIII, § 7.

¹⁷ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 33-34; Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 116.

¹⁸ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 116-117.

¹⁹ Cf. Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, XIII, § 8.

²⁰ Cf. Casey G. (2007). Natural Reason. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 3-4.

como la subida literal de un diestro montañista por un despeñadero. Camino que solo ellos pueden emprender, y cuya demostración radica en el éxito que consiguen. Ésta es la manera principal de razonar que tienen en común todos los seres humanos, dotados o no dotados: no lo hacen mediante una norma, sino por una facultad interna»²¹ ²².

Justamente así aparece la segunda característica que Newman percibía en el acto de razonar. Que la razón, ejercida de un modo espontáneo, es connatural al hombre. No hay hombre que no razone, con indiferencia de si lo hace de un modo correcto o alcanza conclusiones acertadas. Los sujetos se verían urgidos a conocer por el mismo hecho de ser hombres, lo cual implicaría una serie de elementos esenciales para comprender el pensamiento newmaniano. Con esta interpretación de la razón, el rector se sumaba a la tradición de pensadores para los que el intelecto determina la diferencia entre el ser humano y los animales²³. No obstante, la diferencia en Newman no reside tanto en el puro hecho de razonar como en el dinamismo particular que la razón adquiere en la naturaleza de los seres humanos. En los animales, en la medida en que ellos son capaces, el acto de razonar se desencadena a partir de lo puramente sensible o, dicho de otro modo, su razón se fundamenta en la pura sensibilidad. En el hombre no, sin embargo. Aun cuando su razón se dirige a un lugar o a otro, no es su pura animalidad lo que va en una dirección u otra, sino su intelecto. Así, Newman, cuya teoría del conocimiento se basaba en la forma particular en que la razón hacía acto de presencia en el sujeto particular²⁴, admitía que, cuando los seres humanos razonan, la eficacia de su pensamiento varía de unas personas a otras, según la capacidad de cada individuo²⁵. Y así, continuaba Newman, en «el caso de la mayoría de los hombres se suele manifestar en el buen sentido, la sobriedad de pensamiento, el tono razonable, la sencillez, el autodomínio y la firmeza de concepciones que lo caracterizan. En otros habrá desarrollado hábitos de diligencia, capacidad de influir, y sagacidad. En otros producirá talento para la

²¹ Cf. Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, XIII, § 7.

²² Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 23-24; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 86-87.

²³ Cf. Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, IV, § 3.

²⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 190; Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 70.

²⁵ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, PRÓLOGO.

especulación filosófica, y llevará la mente a sobresalir en algún determinado terreno intelectual»²⁶. Y, todavía más, añadía que apenas

«haría falta la advertencia de que no deben confundirse entre sí estas dos actividades mentales, si no fuera porque de hecho se han confundido. La claridad en la argumentación no es indispensable para razonar bien. La exactitud en la formulación de doctrinas y principios no es esencial para sentir y actuar conforme a ellos. La práctica del análisis no es necesaria para la integridad del proceso analizado: el razonamiento es completo en sí, e independiente; el análisis no es sino una explicación del mismo, que no vuelve correcta la conclusión, es decir, no hace que la inferencia sea racional. El análisis no es causa de que un individuo correcto razone mejor; solo le añade un estado consciente, para bien o para mal, de que está razonando. El funcionamiento de la razón de una persona tiene tanto de misterio como el funcionamiento de su memoria. Recuerda mejor o peor según las materias de que se trate, y razona también mejor o peor en cada una de ellas. La razón de algunos puede ser genial en determinados temas, y no llegar al nivel ordinario en otros. Cabe, pues, que el don o talento de razonar sea distinto en diferentes temas, aunque el procedimiento de razonar es el mismo. Ahora bien, un buen discutiendo o un orador claro no es sino alguien que destaca en cuanto a analizar o expresar estos procedimientos de la razón; ésta es su especialidad. Traza la vinculación entre los hechos, descubre los principios, los aplica, suple deficiencias, etc., hasta que ha reducido a un orden todo el conjunto. Pero su talento de razonar, o su modo de poseer el don de la razón, es posible que se limite a estas prácticas, y quizá es tan poco experto en otras, como el matemático podría serlo para la experimentación; quizá es tan poco capaz de crear en sí mismo los razonamientos que analiza, como el crítico literario podría serlo para escribir poemas»²⁷.

Con todo, en opinión del rector, llegaría un momento en que la razón, como cansada de ese ir y venir espontáneo de un hecho a otro, de una idea a otra, se pliega sobre sí misma y comienza a observarse, a ver el modo en que se detiene en una idea y construye una teoría, la manera en que propone una conclusión a partir de una serie de premisas²⁸. En este punto, sostenía Newman, el hombre comenzaría a comprender que hay modos de razonar que son más válidos que otros. No bastaría con razonar de modo espontáneo, con ejercer la razón de un modo bruto, sino que se haría necesario saber razonar de un modo correcto²⁹. Newman, que, como dije, situaba a Atenas como punto de partida de la univer-

²⁶ op. cit., PRÓLOGO.

²⁷ Íd. (1993). *Fe y razón*, XIII, § 10.

²⁸ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 36-37.

²⁹ Cf. op. cit., 42.

sidad³⁰, concretó que, junto a Homero³¹, Aristóteles fue el primero en percibir que la mente humana podía ser educada de una forma específica y, en cualquier caso, de un modo más correcto que otro a través de la lógica³². Sobre este razonamiento, pienso, sobre la idea de que la mente humana tiene modos de proceder más correctos que otros, se podría concluir que, en Newman, se hacía necesaria una institución que ayudara al hombre a que su intelecto procediera de un modo ordenado —no solo en un sentido lógico. Que el hecho de que la universidad newmaniana repose sobre la razón humana hace que sus discursos, más que una idea de una institución educativa, más que una filosofía de la educación, ofrezcan una teoría del conocimiento.

§ 2. Newman, sin embargo, pensaba que la educación de una mente no acontecía únicamente en la universidad, sino que, especialmente en su época, existían otras instituciones que también perseguían este fin, aunque juntamente con el de la investigación. No obstante, se da la circunstancia de que, en el pensamiento newmaniano, la educación del intelecto como fin de la universidad adquiriría una dimensión distinta. En ella, a diferencia del resto de instituciones, el «saber es capaz de ser su propio fin. La mente humana está hecha de tal modo que cualquier clase de saber, si es auténtico, constituye su propio premio»³³. Newman, así, pensaba que el aprendizaje del ejercicio de la razón, que se producía en el mismo acto de estar ejerciendo la razón, «se trata de un fin real e innegablemente bueno por su propia naturaleza, tanto como para servir de compensación al gran esfuerzo de pensamiento que exige analizarlo y el gran trabajo que hace falta para conseguirlo»³⁴. Sin embargo, solo quiero dejar apuntada aquí esta idea. Que la adquisición de un hábito filosófico de la mente constituiría un fin en sí mismo y, más todavía, el único fin que cabría buscar en una universidad³⁵. Pero, antes de entrar a comprender qué implicaciones teleológicas tiene este atributo de la universidad newmaniana, el mero hecho de que la mente pueda ser educada en otras instituciones hace necesario distinguir qué es

³⁰ Cf. Newman, John Henry. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 33 y ss.

³¹ Id. (2014). *Idea*, II, 1, § 4.

³² Id. (1993). *Fe y razón*, XIII, § 8.

³³ Id. (2011). *Idea*, I, V, § 2.

³⁴ op. cit., I, V, § 2.

³⁵ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 134-135.

y qué no es una correcta educación de la mente en el pensamiento newmaniano³⁶.

§ 3. De esta manera, dado que razonar «nos es tan connatural que resulta casi espontáneo, y nos sentimos incómodos cuando no podemos ejercitarlo»³⁷, apuntaba Newman, «no siempre esperamos a disponer de los medios para desarrollarlo correctamente»³⁸. En consecuencia, el rector pensaba no solo que existían diversos modos de razonar mal, sino, más todavía, que esas formas erróneas de proceder no se daban como consecuencia de una acción ingenua, sino con la determinación de una pretensión educativa, pues «conocimiento» y «enseñanza» estaban intrínsecamente unidos³⁹.

Como ya señalé, la universidad newmaniana se identificaba con una educación liberal y, en este sentido, se podía conjeturar que existiría una identificación teleológica entre ambas. No se podría afirmar, quiero decir, que el fin de la universidad es liberar al hombre de las cadenas de la ignorancia, pero sí que, a través de un modo correcto de pensar, el hombre adquiere un grado de libertad mayor. De esta manera, cuando Newman debió escoger entre todos los adjetivos que le ofrecía el idioma para caracterizar el tipo de educación errónea, usó los verbos que están dentro del campo semántico de «esclavizar» y «tiranizar». Así que se podría hablar de un grupo de modos erróneos de educar la mente⁴⁰ que se caracterizan, más que por liberar al individuo, por oprimirle.

Un primer modo de exponerse a un modo de razonar equívoco vendría promovido por lo que el rector calificaría como una «cultura a la opinión»⁴¹. El siglo XIX victoriano era la época de los grandes polemistas y gran parte del prestigio de Newman, fuera de su figura como predicador de *st. Mary*, procedía, también, de su habilidad para entrar en discusiones públicas sobre distintos aspectos del pensamiento. Este tipo de cultura, de carácter polemista, estaba hasta tal punto asumida que Newman se vio obligado a sostener que su deseo con las clases vespertinas que inauguró en la *Catholic University of Ireland* era un cuerpo de laicos católicos «grave y sólidamente educados en la ciencia católi-

³⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 191-197.

³⁷ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IV, § 3.

³⁸ op. cit., I, IV, § 3.

³⁹ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 130-131.

⁴⁰ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 72-122.

⁴¹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 195-196.

ca»⁴², que, sin embargo, «no fuera amigo de disputas, ni discutidores, locuaces, presuntuosos (por supuesto, no soy partidario de discutir por discutir)»⁴³. Así, si bien Newman hubo de entrar en disputas en varias ocasiones, no era partidario de que el ejercicio del intelecto se dirigiera a este punto por varios motivos.

La característica principal tenía que ver con la «naturaleza misma de las publicaciones periódicas»⁴⁴, que aparecía «partida en trozos pequeños, y exigida puntualmente a su hora»⁴⁵. Pero no era solo esta urgencia de tener que expresar una opinión en un espacio determinado y sin el tiempo suficiente para ponderar lo que es cierto de lo que no, los ámbitos del conocimiento implicados o las consecuencias de un pensamiento u otro. A las publicaciones de esta naturaleza, Newman añadía, además, todas las que veían la luz en condiciones semejantes. De ellas, de «asistir a grandes lecciones, de brujulear entre revistas, seminarios, periódicos y demás literatura del día», decía, «por muy capaz y valiosa que sea en sí misma, no es el instrumento adecuado para la educación intelectual»⁴⁶. Sería, como él mismo la definió, una «estéril burla del conocimiento»⁴⁷. Newman se expresó en términos parecidos cuando, en las mismas conferencias en Dublín, pasó como de puntillas por la idea de una «educación del pueblo»⁴⁸ —que tanto había proliferado con la revolución francesa y la revolución industrial. No es que se negara a que existiera un tipo de educación para el pueblo o a que, de hecho, cada vez más capas de población fueran introducidas en la lectura, el cálculo y el pensamiento⁴⁹. «Por el contrario, cuanta más educación tenga la gente, mejor», sostenía, pero añadía que «con tal de que sea genuina»⁵⁰. A lo que no se resignaba Newman, por tanto, era a que el fundamento de una educación extensa fuera este tipo de cultura y su fin, simplemente, «entretenirla, hacerla descansar, divertirla, ponerlo de buen humor o protegerlo de los excesos»⁵¹.

⁴² Newman, John Henry. (2014). *Idea*, II, IX, § 3.

⁴³ op. cit., II, IX, § 3.

⁴⁴ op. cit., PRÓLOGO.

⁴⁵ op. cit., PRÓLOGO.

⁴⁶ op. cit. PRÓLOGO.

⁴⁷ op. cit., II, IX, § 7.

⁴⁸ op. cit. I, VI, § 8.

⁴⁹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 192-193.

⁵⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 8.

⁵¹ op. cit. I, VI, § 8.

El otro escenario que, en opinión del rector, resultaría opresivo se situaría en la identificación entre «educación del intelecto» y «memoria»⁵² ⁵³. Una formación de la mente basada exclusivamente en el ejercicio de la memoria vendría a ser un proceso intelectual deficiente⁵⁴. Tiranizaría en tanto que obligaría al intelecto a ir de un dato a otro de los que ha acumulado, pero sin poderlos elegir a través de un juicio ponderado, sin poderlos sopesar como indudables. La memoria, como sucedía con el ejercicio espontáneo de la razón, iniciaría una actividad difícil de detener. La mente, así, «se ve privada en estos casos de asociaciones en el que un pensamiento sugiere otro, al modo de causa y efecto, como por un proceso mecánico o una necesidad física»⁵⁵. La mente se haría esclava de sí misma, en suma.

La pregunta es, entonces, qué resulta de una educación del intelecto desarrollada en estas condiciones. O, planteado de otro modo, qué tipo de hombres resultan de un ejercicio del intelecto semejante. Tomado en un sentido antropológico amplio, resultaría un hombre afectado de lo que Newman calificó de «enfermedades mentales»⁵⁶, que se verían en el

«espectáculo de hombres crecidos, que hablan de asuntos políticos, morales y religiosos, y lo hacen de ese modo improvisado y necio que llamamos irreal. «Sencillamente no saben de qué hablan» suele ser la observación silenciosa y espontánea de cualquier persona sensata que les escucha. Esos hombres no tienen dificultad alguna en contradecirse a sí mismos en frases sucesivas, sin ser conscientes de ello. De ahí que otros, cuyos defectos de educación intelectual son menos patentes, exhiban desafortunadas manías que les privan de la influencia que sus buenas cualidades deberían procurarles. De ahí también que otros nunca vean claramente lo que tienen delante, jamás adviertan el punto decisivo, y crean no tener dificultades en los temas más delicados. Otros se muestran tercamente obstinados y llenos de prejuicios, y después de que sus opiniones se han visto rebatidas, vuelven a ellas como si nada hubiera ocurrido, y sin dar explicación alguna. Otros son tan intemperantes e intratables, que no existe mayor calamidad para una buena causa como el hecho de que ellos la defiendan»⁵⁷.

Con todo, Newman desarrolló esta idea de una educación deficiente del intelecto con el típico recurso a la imagen del cuerpo que se usaba en la filosofía

⁵² op. cit., I, VII, § 7.

⁵³ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 194-195

⁵⁴ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 55, 57.

⁵⁵ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 7.

⁵⁶ Cf. op. cit., PRÓLOGO.

⁵⁷ Cf. op. cit., PRÓLOGO.

griega para hablar del derecho, y que Pablo usó, también, para expresar el modo en que los distintos carismas de una iglesia debían contribuir a su unidad. Así, si «la mente es como el cuerpo»⁵⁸, tal como sostiene el rector, estos jóvenes que se forman en una cultura de la prisa, que se «hallan bajo la férula de una cruel esclavitud»⁵⁹, terminarían

«confundiendo el impulso animal con el vigor, confiados excesivamente en su salud, e ignorantes de lo que pueden resistir y de cómo deben manejarse, los jóvenes tienden a ser inmoderados y extravagantes, y a caer en agudos malestares. Todo esto es una imagen de sus mentes. Carecen inicialmente de principios sobre cuya base construir su intelecto, de convicciones que les ayuden a juzgar, y de capacidad para captar las consecuencias de ideas y acciones. Hablan, por tanto, a tontas y a locas, cuando hablan mucho, y no pueden evitar ser ligeros, o, como se dice, «jóvenes». Son meramente deslumbrados por los fenómenos y las apariencias, en vez de percibir las cosas tal como son»⁶⁰.

Porque si ya es de por sí cansado y fatigoso escribir con tranquilidad y tiempo para reflexionar, si eso ya de por sí provoca «un malestar tan agudo y concreto que se parece a un dolor físico»⁶¹, que nace fruto «de la tensión y del desgaste de la mente [...] ¡cómo será el esfuerzo de aquellos suyos intelectos tienen que exhibirse diariamente ante el público con todas sus galas, con un vestido nuevo y diferente, tejido —como hace el gusano de seda— de sí mismos!»⁶². El peligro que radica en esta situación sería, además, que provocaría un estado de inmadurez intelectual en el que, dado que el sujeto no es capaz de conocer todo y pensar correctamente sobre cada una de las cosas que conoce, entonces, tomaría como criterios de orientación los principios y las opiniones de otros. No sería capaz, pues, de un pensamiento propio y genuino, sino que

«nos contentamos si logramos construir unas cuantas frases más o menos redondas, o hacer algún comentario más o menos ajustado sobre algún asunto lateral, o embutir algún adorno lingüístico o flor retórica que, en vez de transmitir algún significado, sencillamente lo sustituye. Queremos intervenir en política y lo único que se nos ofrece es seguir a una persona o un partido, y aprender los lugares comunes y las consignas que le son propios. Oímos hablar de los intereses de los terratenientes y de los intereses mercantiles, del comercio, de clases altas y clases bajas, de sus derechos, deberes y prerrogativas, e intentamos transmitir lo que hemos recibido, y enseguida la mente se siente so-

⁵⁸ op. cit., PRÓLOGO.

⁵⁹ op. cit., PRÓLOGO.

⁶⁰ op. cit., PRÓLOGO.

⁶¹ op. cit., PRÓLOGO.

⁶² op. cit., PRÓLOGO.

brecargada y perpleja por el estorbo de esas ideas que no dominamos ni podemos emplear. Por ejemplo, tenemos una vaga idea de que la esclavitud y el gobierno constitucional son incompatibles, que hay conexiones entre juicio privado y democracia, entre cristianismo y civilización; intentamos buscar argumentos que sirvan de prueba, y nuestros argumentos son la demostración más clara de que, sencillamente, no entendemos las cosas de las que pretendemos hablar»⁶³.

El otro peligro se derivaría de ejercicio de la memoria, como señalé. Desde esta perspectiva, se pensaría que la acumulación de datos en la memoria produciría una riqueza intelectual abaricante⁶⁴. Sin embargo, el tipo de esclavitud a que conduce esta idea es la esclavitud del propio intelecto, pues «la mente se ve privada en estos casos de su poder de impulso, y es víctima de un tren de asociaciones en el que un pensamiento sugiere otro, al modo de causa y efecto, como por un proceso mecánico o una necesidad física»⁶⁵. Aprender una cantidad ingente de cosas solo con el recurso de la memoria es, en opinión de Newman, haber aprendido muchas cosas mal⁶⁶ y, peor todavía, de un modo pasivo. La mente, así, quedaría como suspendida, esperando que le lleguen datos y hechos para almacenarlos. Y la fatiga, cuyo perjuicio no sería tanto el cansancio en sí mismo como como las consecuencias para el sujeto que ha abusado así su mente, correría el riesgo de que «de empiecen a disgustar los temas que tanto le agradaban en el pasado; o quizá haya sufrido verdaderos daños intelectuales; quizá se ha trastornado gravemente o ha admitido algún tinte de escepticismo del que nunca se podrá librar»⁶⁷.

Otro de los modos erróneos de adquirir un hábito filosófico de la mente incorrecto sería el de identificar este con la posesión de una abundancia de temas sobre la realidad⁶⁸, pues, como dice el rector, «la opinión espontánea que el público en general se hace de una Universidad, como lugar de educación, es ni más ni menos que la de un centro donde se adquieren amplios conocimientos sobre gran cantidad de asuntos»⁶⁹. No se trataría únicamente de memorizar, como sugerían las consecuencias de identificar «mente» y «memoria». Se podría

⁶³ Cf. op. cit., II, IX, § 6.

⁶⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 191-192.

⁶⁵ Cf. Newman, John Henry. *Idea*, I, VI, § 7.

⁶⁶ Cf. op. cit., II, IX, § 7.

⁶⁷ Cf. op. cit., II, IX, § 7.

⁶⁸ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 192; Bottone, A. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 139.

⁶⁹ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 3.

decir que Newman veía la diferencia en el modo de poseer esos conocimientos. Si la memoria se limitaba a almacenar el contenido de la realidad, aquí la razón no resultaría pasiva, sino que, en efecto, actuaría en la aprehensión del saber. No obstante, existiría una similitud entre identificar la universidad con esta perspectiva y con la memoria. Sucede que extrapolarían el uso que se hace de la memoria en los primeros años de educación a la institución universitaria. De manera que donde, allí, los niños acumulaban los primeros nombres de, por ejemplo, la semana o los meses o los ríos o las cordilleras, aquí, harían lo propio con las lecturas, los autores, las fechas y otro tipo de conocimientos propios de la universidad —lo cual es, por cierto, necesario. Sin embargo, creer que el único modo posible de educación de la mente es este «encierra», como escribía el rector, «toda la cuestión que nos ocupa»⁷⁰. Pues si bien es cierto que la universidad se definiría como el lugar que proporciona un saber universal, un hombre formado en una institución semejante debería ser capaz, más bien, de un tipo de razón que aunara amplitud y concreción. Un saber enciclopédico o erudito, por sí mismo, no constituye una mente educada⁷¹. O, dicho con otras palabras, los «estudiantes que acumulan tanta abundancia de literatura o de ciencia, que no les queda espacio para determinar las relaciones respectivas que existen entre los conocimientos que han adquirido, se dice que han agobiado su mente más que expandirla»⁷².

Sucedería exactamente lo mismo cuando, en lugar de hablar de tipos de aprehensión nocional, el discurso se refiere a un tipo de aprehensión real. Newman se refería a las «personas que han visto mucho mundo y mucha gente, que han desempeñado papeles importantes, y que sin embargo no saben generalizar lo experimentado, no tienen capacidad de observación en el verdadero sentido del término»⁷³. De esas personas, aun cuando tienen, como decía, una formación erudita, nadie diría que «hayan alcanzado una verdadera cultura del intelecto o una filosofía»⁷⁴. Newman los comparaba a los marineros⁷⁵ que

⁷⁰ Cf. op. cit., I, VI, § 3.

⁷¹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 192.

⁷² Newman, John Henry. (1993). *Fe y razón*, XIV, § 26.

⁷³ Íd. (2011). *Idea*, I, VI, § 6.

⁷⁴ op. cit. I, VI, § 6.

⁷⁵ Cf. Culler, A. D. (1958). *The Imperial Intellect*, 82-83.

«recorren el mundo de un extremo a otro, pero la diversidad de objetos externos que encuentran no llegan a formar en su imaginación un cuadro armónico y coherente. Ven el tapiz de la vida humana por el reverso, donde no expresa historia alguna. Duermen y se levantan, y se ven ahora en Europa y luego en Asia; contemplan panoramas de grandes ciudades y de regiones salvajes, se hallan entre emporios comerciales o en las islas del Sur, están ante la columna de Pompeyo o la cordillera de los Andes; pero nada de lo que miran les conduce a ninguna idea más allá del objeto mismo. Nada encierra para ellos una tendencia ni una relación. Nada contiene una historia o una promesa. Todo se sostiene por sí mismo, y va y viene a su ritmo, como las cambiantes escenas de un espectáculo, que dejan siempre al espectador donde estaba. Tal vez os encontráis a un hombre así en un determinado momento, y esperáis verle sobrecogido o perplejo a causa de un suceso, pero una cosa le resulta equivalente a cualquier otra, y si se sorprende de algo, lo hace sin saber qué decir, sin saber si es correcto admirarlo, ridiculizarlo, o desaprobarlo, consciente de que se espera de él alguna opinión, porque en realidad carece de criterio para juzgar, y de puntos de referencia que puedan guiarle hacia una conclusión. He aquí la mera adquisición de conocimientos, a la que nadie osaría llamar saber filosófico»⁷⁶.

No obstante, gran parte de esta falta de criterio a la hora de valorar la realidad vendría dada porque, aunque la razón se dirige a la masa de información y la aprehende de algún modo, esta misma no se dirige a una estructura de comprensión más amplia como marco donde ubicar los datos que obtiene⁷⁷. En términos muy generales, el rector afirmaba que este tipo de mentes, «al no haber vivido bajo la influencia de principios claros y sólidos de orden religioso o político, hablan de las cosas como simples fenómenos que están completos en sí mismos y no conducen a nada, sin examinarlos ni enseñar verdad alguna al oyente a partir de ellos»⁷⁸. Y, de un modo mucho más rotundo, Newman afirmó que a este tipo de personas, «ningún cristiano les concederá el nombre de auténticos filósofos»⁷⁹.

No obstante, cuando Newman consideró estos males desde el punto de vista del plan de estudios, aunque no con la atención que dedicó a la crítica a la cultura de la opinión, supo señalar uno de los que comenzaban a afectar a la idea de una universidad y que guardaba una relación directa con esta última

⁷⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 6.

⁷⁷ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 33-54; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 137.

⁷⁸ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 6.

⁷⁹ Íd. (1993). *Fe y razón*, XIV, § 27.

creencia. El fenómeno de la especialización, así, aparecía referido a la mente que ha concentrado sus fuerzas en solo un aspecto de la realidad⁸⁰. De esta manera, dado que la posesión de un conocimiento amplio sobre una abundancia de temas reflejaba superficialidad, entonces, daría la sensación de que la concentración y la profundidad procederían de la atención en uno solo. Sin embargo, así como Newman rechazaba una educación de la mente erudita, rechazó, también, esta idea. Lo que provocaría una formación de la mente dirigida de este modo sería estrechez y falta de amplitud. O, en una cultura de la opinión como la descrita, una mente especializada se vería urgida a dar su opinión sobre cualquier asunto que tuviera que ver con su ámbito de especialización, pero, de nuevo, sin tiempo para ponderar los argumentos y los datos. Con todas las consecuencias de su presunción, dado que al dominar una ciencia cree estar en posición para hablar de toda, y, en realidad, solo demostraría falta de rigor y perspectiva en los asuntos que están fuera de su estrecho círculo de conocimiento.

Hasta este punto, Newman tuvo el acierto de presentar algunas de las formas que, so pretexto de ser formaciones sofisticadas, conducían a estados deficientes de la mente. Sin embargo, la trascendencia de la filosofía educativa newmaniana estuvo más en saber situar cuál era el fin que debía perseguir una universidad, que se identificaba en la adquisición de esa Filosofía, que en diagnosticar los aspectos particulares de una mente deficiente.

§ 4. Parece claro, pues, que Newman se adscribía a la tradición aristotélica cuando reconocía que el ejercicio de la razón es connatural al hombre, y que se manifiesta de forma diferente en cada sujeto, pero que en todos actúa de forma espontánea. Este mismo atributo, que la razón actuara de manera espontánea, le hizo comprender que la razón podía ser educada para que actuara de un modo correcto⁸¹ y, así, con el nacimiento del pensamiento filosófico en Atenas, para Newman, nació también la idea de una universidad entendida en términos netamente gnoseológicos⁸² ⁸³. No obstante, si bien he usado ya, de una forma repetida la noción de «razón», no he analizado qué significa en el marco amplio

⁸⁰ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 192-193; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 143-146.

⁸¹ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 134.

⁸² Cf. Newman, John Henry. (2014). *Idea*, II, I, § 4.

⁸³ Rupert M. J. (1998). *John Henry Newman on education*, 17. Toronto: Toronto University.

del pensamiento de Newman. Y, dado que una de las dificultades a la hora de comprender la filosofía educativa newmaniana era la amplia terminología en que esta debía moverse, en fin, parece prudente comenzar por clarificar algunos conceptos.

En efecto, en varias ocasiones ha aparecido la noción de «saber», de «*knowledge*». Por ejemplo, cuando Newman hablaba de «todos los sectores del saber que el hombre puede cultivar»⁸⁴. O, por ejemplo, cuando daba a esa idea el nombre de «círculo de los saberes»⁸⁵. La universidad es definida, así también, como «una sede de saber universal»⁸⁶, en la que los hombres se dedicarían a aprehender «las grandes líneas del saber»⁸⁷. En otro sentido, el saber es «conseguido»⁸⁸ o «adquirido»⁸⁹, a la vez que se usa como sinónimo de educación liberal o filosófica⁹⁰. Pero, sin duda, esa palabra se volvía especialmente importante cuando Newman la situaba como fin de la universidad, donde aparece en más de setenta ocasiones. Por último, Newman lo usó como sinónimo de lo que sería un hábito filosófico de la mente. No es de extrañar, por tanto, que fuera uno de los conceptos más importantes en el pensamiento newmaniano.

Así, en un primer momento, Newman usaba el concepto en un sentido retórico, que respondería a necesidades expresivas, en las que, precisamente porque la palabra aparecía repetida tantas veces, le atribuyó la función de ejercer como sinónimo de «Filosofía», de «educación liberal» o del resto de expresiones con que se refería al fin de la universidad. No obstante, este uso retórico no permitiría extraer conclusiones sobre el uso riguroso que permita proponer una teoría del conocimiento afín a la *Idea*. Por este motivo, el rector ofreció una definición de «saber» en dos ocasiones. En la primera, «cuando hablo de saber», escribió, «me refiero a algo intelectual, algo que aprehende lo percibido mediante los sentidos, algo que adopta una visión del mundo, que ve más cosas de las

⁸⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IV, § 11.

⁸⁵ op. cit. I, V, § 1.

⁸⁶ op. cit. I, V, § 1.

⁸⁷ op. cit. I, V, § 1.

⁸⁸ op. cit., I, V, § 2.

⁸⁹ op. cit., I, V, § 2.

⁹⁰ op. cit., I, V, § 2.

que perciben los sentidos, que razona lo que ve mientras lo está viendo, que lo vertebra con una idea»⁹¹. En otro sentido, Newman sostenía que

«el saber es entonces la condición indispensable de la expansión de la mente, y el instrumento para conseguirlo. Es un hecho innegable, en el que debemos insistir. Parto de él como de un principio. La verdad misma que contiene lleva, sin embargo, demasiado lejos a algunos, y les hace pensar que aquí se encierra toda la cuestión que nos ocupa. Se piensa que una mente estrecha es la que atesora pocos acontecimientos, y que una mente ilustrada es la que contiene muchos y que lo coloca el tema más allá de toda disputa es el hecho del gran número de estadios que se cultivan en una Universidad por razón de su mismo nombre»⁹².

De este modo, parece que, cuando el rector empleaba la noción de «saber», unía en ella dos dimensiones del acto de conocimiento⁹³. Aludiría al contenido del conocimiento, a todo lo que es susceptible de ser aprehendido o todo lo cognoscible. Newman, respecto a esa masa informe de lo que puede ser conocido, veía diversas categorías en la relación establecida con el sujeto cognoscente⁹⁴. Señaló que existía un primer mundo de realidades sensibles, que se presentarían a los sentidos del individuo. Junto a este, habría un segundo mundo, mucho más fatigoso de conocer, que sería el de las ideas, las teorías o, dicho de otro modo, compuesto por elementos de naturaleza especulativa. Pienso que, en un sentido muy amplio, se podría añadir un tercer «mundo» que estaría incluido dentro del saber y que, en general, aparece de un modo más recurrente en sus sermones. Se trataría de lo que Newman llama «mundo invisible»⁹⁵ y contendría el conjunto de realidades no visibles, que, sin embargo, pertenecerían a un mundo espiritual o, dicho en términos más netamente teológicos, al Reino de Dios y a Dios mismo⁹⁶. Pero «saber» se referiría, también, al primer

⁹¹ op. cit. I, V, § 6: «When I speak of Knowledge, I mean something intellectual, something which grasps what it perceives through the senses; something which takes a view of things; which sees more than the senses convey; which reasons upon what it sees, and while it sees; which invests it with an idea».

⁹² op. cit. I, VI, § 3: «Knowledge then is the indispensable condition of expansion of mind, and the instrument of attaining to it; this cannot be denied, it is ever to be insisted on; I begin with it as a first principle; however, the very truth of it carries men too far, and confirms to them the notion that it is the whole of the matter. A narrow mind is thought to be that which contains little knowledge; and an enlarged mind, that which holds a great deal; and what seems to put the matter beyond dispute is, the {130} fact of the great number of studies which are pursued in a University, by its very profession».

⁹³ Solor Y, Balela. (2000). *The Concept of Knowledge in the Idea of a University of J. H. Newman: Its Philosophical Background and its Relevance today*. Roma: Pontificia Universitas Urbaniana.

⁹⁴ Cf. Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, XI, § 6; Id. (2011). *Idea*, I, IX, § 2.

⁹⁵ Cf. Id. (2010). *Parochial and Plains Sermons*, vol. I, IV, 13.

⁹⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 216,219; Vargish, Thomas (1970). *The Contemplation of Min*, 138-140.

estadio de aprehensión de los diferentes niveles de la realidad. Esos saberes pasan a ser «saber» cuando el individuo los incorpora a sí mismo y a su estructura mental, de una forma, aun, primaria⁹⁷. La memoria, en su sentido positivo, tendría aquí una función importante, pues permitiría retenerlos para usarlos cuando fuera necesario⁹⁸. En suma, se podría concluir que el uso más newmaniano de este concepto sería como ese primer estadio en que el sujeto abraza con la razón lo que todavía no le pertenece, lo que le es ajeno pero comienza a resultarle familiar, y que constituirá la base de la educación de la mente que acaecerá después. Sin embargo, solo con el saber no se podría hablar de una mente educada, pues, como dije, sería un error identificar esta con la memoria o con el conocimiento de saberes en un sentido amplio. A estos conocimientos, datos, hechos, a este saber humano, en definitiva, le es necesaria la «razón».

En la estructura cognitiva del ser humano que proponía Newman, la razón cumpliría una primera función que daría a cada sujeto en particular la capacidad de pensar por sí mismo y, sobre todo, de poder asentir a las verdades reveladas sin depender —o no siempre— de la fuerza del recurso a la autoridad. Newman afirmaba esto sobre la base de que el ejercicio de la razón es connatural a todos los hombres y no solo a unos pocos, y de que no se limita a lo meramente sensible, sino que, de suyo, quiere conocerlo todo y se extiende, dirá Newman, hasta «el trono de Dios»⁹⁹. Por esta razón, el rector concluyó que todos los hombres asienten a las verdades de la fe con su razón, aunque, en el camino al asentimiento, se sirvan de operaciones mentales distintas de las estrictamente lógicas¹⁰⁰. No obstante, Newman creía que era necesario aceptar las verdades que habían sido alcanzadas por otros para avanzar en el conocimiento. Las verdades, dicho de otro modo, que habían logrado alcanzar los que, con un sentido correcto del juicio, desvelaban la realidad de las cosas¹⁰¹. Es únicamente que el papel de la razón desempeñaría, llegado a su cultivo, también una fun-

⁹⁷ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 134-135.

⁹⁸ Cf. op. cit., 49, 52.

⁹⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, v, § 9.

¹⁰⁰ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 134-136.

¹⁰¹ Cf. op. cit., 136-138.

ción creativa o imaginativa, situada a medio camino entre la mera acumulación de datos y el despliegue del hábito filosófico de la mente¹⁰².

Esto significaría, en un primer momento, que «saber» y «razón» no eran lo mismo, aunque ambos constituían instrumentos de los que se serviría la mente para conocer. «Instrumentos tan finos y delicados», llegó a escribir Newman, «como la razón y el saber humanos»¹⁰³. No obstante, la razón constituiría, por expresarlo siquiera en un lenguaje metafísico impropio, la condición de posibilidad del saber. Newman afirmaba, de hecho, que «*Reason is the principle of that intrinsic fecundity of Knowledge*», que es el «principio raíz de la intrínseca fecundidad del Saber»¹⁰⁴ o, dicho de otro modo, si el saber se manifiesta en tantos sectores como constituyen el conjunto que abarca una universidad es debido a que el hombre puede razonar sobre ellos antes, siquiera, de aprehenderlos. Me parece necesario suspender mi argumentación en este punto para comprender después en qué sentido se habla de la educación de la mente como un fin único de la universidad.

En efecto, Newman atribuía al saber humano la capacidad de ser fecundo, de crecer más allá del mero hecho, del simple dato —da igual si material o abstracto— que asalta de continuo los sentidos del hombre. Tiene la posibilidad, en fin, de desarrollarse porque el saber contiene en sí la razón. O, visto en un sentido negativo, el saber desligado del ejercicio de la razón, como sucedía en el caso de la memoria de la conocimiento superficial de lo extenso, sería estéril. En el mismo sentido, la razón también sería estéril sin la posesión del saber. En varios argumentos de sus textos¹⁰⁵, Newman afirmaba que la razón, para comenzar su movimiento necesita de un principio fundante, un punto de partida, que sería el saber. Precisamente, la necesidad de un principio sobre el que la razón pudiera comenzar a funcionar es lo que podría dar lugar a ciertos excesos, pues este saber del que partía podía estar equivocado —el principal sería rebelarse contra su propio Creador¹⁰⁶, pero, también, el fanatismo¹⁰⁷. En todo

¹⁰² Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 48-54; Hammond, David M. (1988). Imagination in Newman's Phenomenology of Cognition. *Heythrop Journal*, 29, 21-32.

¹⁰³ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 9.

¹⁰⁴ op. cit., I, V, § 6.

¹⁰⁵ Cf. Id. (1993). *La fe y la razón*, II, § 5, § 11.

¹⁰⁶ Cf. op. cit., I, § 15.

¹⁰⁷ Cf. op. cit., IV; XIV, § 29, § 32.

caso, parecería claro que, en el universo newmaniano, la razón era parte intrínseca del saber. Y solo del saber, lo que significaría que no lo es ni de la fe —que tendría un modo propio de funcionar— ni en el ámbito de lo moral —pues, como el mismo expresó, la razón no «crea llamadas de conciencia»¹⁰⁸. Estas dos últimas observaciones son fundamentales porque permitieron a Newman articular una propuesta teleológica centrada exclusivamente en la adquisición de una mente educada, que se alejaría de lo moral, al menos, en el recinto cerrado de las aulas. Pero sobre eso volveré más tarde. Sobre la razón, en suma, Newman dejó dicho que es «la facultad de adquirir conocimientos a partir de unos fundamentos dados; y su actividad consiste en asumir una cosa porque otra se lo permite. Cuando su ejercicio es dirigido correctamente conduce al saber; y cuando no, a los conocimientos aparentes, y a las opiniones erróneas»¹⁰⁹.

El rector, así, hablaba de unos «fundamentos dados», que es una idea que aparecía, de un modo constante, en su teoría del conocimiento¹¹⁰. ¿Qué son esos fundamentos dados a partir de los que la razón comienza, como él mismo dice, un movimiento hacia delante? Como ya he sugerido, Newman no pensaba que esos fundamentos pudieran reducirse a datos y hechos demostrados, sino a lo que él llama «probabilidades antecedentes»¹¹¹. En su conjunto, le permiten a Newman proponer una solución al hecho de que, aun siendo cierta la verdad revelada, existen personas que asienten a ella en mayor o menor grado o, por el contrario, no le dan su asentimiento. Sería, en términos teológicos, las condiciones previas al acto de fe, sean teóricas o experiencias, que predisponen al individuo a asentir al conjunto de verdades reveladas. Aquí, no obstante, a la hora de articular una teoría del conocimiento, cuando Newman habla de «antecedentes» se refiere a un cierto tipo de saberes que no se pueden demostrar lógicamente o que no se pueden experimentar siempre que haya de iniciarse una investigación, pero a los que es necesario asentir, creer en ellos, para fundamentar la razón. Sería lo que se podría llamar «prejuicio», pero no en un sentido moral, sino gnoseológico. Así como en el contexto teológico servía para dirigir al individuo hacia las verdades reveladas, aquí cumpliría una doble fun-

¹⁰⁸ op. cit., x, § 14.

¹⁰⁹ op. cit., x, § 8.

¹¹⁰ Cf. Briodckel, A. (1918). Cardinal Newman's Theory of Knowledge. *American Catholic Quarterly*, 43, 508-604.

¹¹¹ Cf. Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, x, § 17, § 25-45.

ción. Contra el empirismo, cuya base del conocimiento partía siempre de hechos sensibles absolutamente demostrados, Newman sugería que hay otras formas de conocer y, más todavía, que esas formas de conocer dependen de cada persona en particular. De su tipo de educación y su carácter, de sus talentos y sus preferencias, de sus emociones y sus sentimientos. No por nada, Newman llegará a afirmar que si bien no se puede derivar la fe o la virtud de la razón¹¹², en ambos casos, especialmente en el último, el talante moral condiciona el talante científico¹¹³. La segunda función es que la razón así ejercida adquiere un carácter creativo y no meramente crítico¹¹⁴ ¹¹⁵. El carácter creativo radica en la particularidad de los antecedentes que se personifican en un individuo, que avanza de una idea a otra de un modo que no podría ningún otro.

Ahora bien, la razón no solo formaría parte del saber, sino que, como dice el rector, «cuando su ejercicio es dirigido correctamente»¹¹⁶ puede «resolverse en Filosofía»¹¹⁷. Este estadio, el de «*Philosophy*», el de «Filosofía» —así escrito, con mayúscula— vendría a ser como un estadio superior del ejercicio de la razón, más profundo, más maduro. «En otras palabras», señala Newman,

«Filosofía es la razón ejercida sobre los conocimientos; pues, donde los hechos vienen dados, como aquí se supone, razón es sinónimos de análisis, ya que no tiene otra función que la de averiguar las relaciones entre aquellos hechos. La razón es la capacidad de avanzar hasta nuevas ideas por medio de las que ya tiene. Donde solo se da una idea principal, puede ocuparse en desarrollar sus consecuencias. Así, a partir de escasos datos elabora a menudo un sistema entero complejo, en el cual cada elemento tiene establecidas sus relaciones, colaterales o lineales, con el resto, todo ello coherente en su conjunto, porque todo procede de un mismo origen. Y si se hallara un modo de averiguar directamente algunos de los hechos que la razón ha deducido mediante este proceso abstracto, entonces la coincidencia de estos hechos con los juicios *a priori* servirá para comprobar la exactitud de sus deducciones. En cambio, donde tanto los hechos como las doctrinas en cuestión se conocen desde el principio, allí, en lugar de avanzar de una idea a otra, la razón no hace sino vincular un hecho con otro; en lugar de descubrir, no hace sino ana-

¹¹² Cf. Id. (2011). *Idea*, I, v, § 9.

¹¹³ Cf. Id. (1993). *La fe y la razón*, I, § 10 y ss.

¹¹⁴ Cf. Id. (2011). *Idea*, I, v, § 6.

¹¹⁵ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 48-54; Hammond, David M. (1988). *Imagination in Newman's Phenomenology of Cognition*, 21-32.

¹¹⁶ Cf. Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, XI, § 8.

¹¹⁷ Cf. Id. (2011). *Idea*, I, v, § 6.

lizar; y lo que era, en el primer caso una serie de inferencias, se convierte en un trazado de relaciones»¹¹⁸.

Y así, Newman llegaba a los conceptos, quizá, más importantes de su teoría educativa o, en todo caso, a los que se dirige la teoría educativa que se desprende de su teoría del conocimiento. Me refiero a la «Filosofía» o «Iluminación»¹¹⁹ o «Sabiduría»¹²⁰. En su conjunto, todos estos conceptos transmiten una única idea, aunque Newman les atribuía, como dije, matices distintos.

Con este conjunto de nociones, que se pueden reducir al nombre de «Filosofía», Newman se refería al ejercicio de la razón sobre los saberes y no, únicamente, a que esta esté contenida en ellos, como latiendo. La diferencia radicaría, principalmente, en que la razón ya no es una facultad del ser humano, ni una posibilidad latente en los saberes, sino un acto. De forma voluntaria y consciente, la mente se dirige a los contenidos que busca aprehender¹²¹. La cuestión, llegado a este punto, radicaría en qué se diferencia respecto de los sinónimos que usa para hablar de esto.

«*Wisdom*», «sabiduría», aparece como sinónimo de «Filosofía»¹²², con el leve matiz de que la sabiduría no se reduce, únicamente, a la posibilidad de conocer el mundo material, sino que atribuye a esta el fin de conocer la conducta humana —en una clara interpretación veterotestamentaria de este concepto— y, más extensamente, la creación —en un sentido teológico. La sabiduría, así, se distanciaría del tipo de conocimiento que tiene una ciencia en tanto «guarda una relación directa con la conducta y la vida humana»¹²³. Pero, más todavía, añadió Newman, este conocimiento de la conducta humana solo es posible gracias a un conocimiento de la creación. Dijo que

«es la visión clara, serena, afinada, de la obra creadora y salvífica de Dios, y la comprensión de su proceso entero; y aunque no hay nadie que la posea en su plenitud, excepto el Espíritu que ‘lo escudriña todo, incluso las profundidades de Dios’ (1 Co 2: 10), sin embargo ‘por medio del mismo Espíritu’ estas cosas, en cierta medida ‘nos han sido

¹¹⁸ Cf. Id. (1993). *La fe y la razón*, XIV, § 28.

¹¹⁹ Cf. Id. (2011). *Idea*, I, V, § 6, VI, § 1, § 2, § 5, § 6.

¹²⁰ Cf. op. cit., I, VI, § 1; Id. (1993). *La fe y la razón*, XIV, § 21 y ss.

¹²¹ Cf. Id. (2010). *Grammar*, 123.

¹²² Cf. Id. (1993). *La fe y la razón*, XIV.

¹²³ Id. (2011). *Idea*, I, VI, § 1.

reveladas' (ibíd.) Y así, conforme a aquella medida, se cumple el texto bíblico del principio: 'el que posee el Espíritu lo juzga todo, pero a él no hay hombre que pueda juzgarle'. Los demás no le entienden, no pueden asimilar sus ideas, no logran combinar, armonizar, o poner coherencia, a los distintos principios y doctrinas que recibe la Luz infinita, como inspiraciones del hálito de Dios. El espiritual, en cambio, comprende a los demás, se hace cargo de su situación, previene sus acciones, y penetra sus pensamientos, pues, en palabras del apóstol, «tiene el pensar de Cristo», y todo es suyo 'sea Pablo, sea Apolo, sea Cefas, el mundo, la vida, la muerte, o las cosas presentes, o las futuras' (I Co 3: 21 s.)»¹²⁴.

Ciertamente, la manera en que Newman empleó el concepto de «Filosofía» en su teoría educativa no admite esta dimensión teológica, ni siquiera a raíz de la apología de la teología que realizó en sus discursos. No obstante, cabría pensar que quizá, cuando usa el concepto de sabiduría como sinónimo del de filosofía lo hace en el sentido de observar la totalidad de lo creado como creado y en sus distintas relaciones. Prácticamente, se podría hablar en los mismos términos de la noción de «iluminación». Se podría pensar, en un primer momento, que el uso de este concepto contiene ciertas reminiscencias propias de la gno-seología de san Agustín. Pero ni se puede decir que Newman sea agustiniano ni que la relación que se establece entre la fe y la razón dentro de su pensamiento se inspire en las relaciones que marcó el de Hipona, como si la razón dependiera, esencialmente, de la fe. No hay resonancias teológicas o no, al menos, al tratar los conceptos de este modo en el contexto de una vocación netamente intelectual.

Quedaría por analizar aún un último concepto, que es el de «*mind*», el de «mente». Newman usó esta noción para significar, al menos, tres cosas. Que la educación de una persona en esa Filosofía es un bien único y exclusivamente inmaterial, pues de él no se pueden esperar otros bienes distintos a la misma adquisición de un hábito filosófico de la mente, como señalaré más adelante. Además, al hablar de la mente en este marco, Newman sugería que la educación de la mente es un acto interno al sujeto. Como en el punto anterior, los beneficios de una mente educada no se reflejarían en la producción de cosas externas, sino beneficios intelectuales exclusivamente, que, como tales, se poseen únicamente en la mente. Y, por último, un uso lingüístico muy peculiar en Newman.

¹²⁴ Id. (1993). *La fe y la razón*, XIV, § 29.

Los dos anteriores entran dentro del uso lingüístico más extendido en la teoría del conocimiento británica del periodo del rector.

Pero, a estas connotaciones exclusivamente gnoseológicas, Newman le sumó un componente personalista. Cuando habla de mente ya no solo se refiere al acto cognitivo, que también, sino, además, al sujeto del proceso educativo. Por una parte, porque la mente adquiere un carácter personal y, así como todas las mentes ejercen la razón de un modo espontáneo, como ya dije, cada una, no obstante, se dirige en una dirección u otra en función de cada individuo. Así, el acto de conocimiento varía en función de cada individuo y no existe, como la tradición empirista sugería, un único acto de conocimiento que se repite en todos los individuos. Además, no obstante, existe una identificación entre «mente» y el sujeto al que se dirige la educación que proporciona una universalidad.

Hasta el momento, me he limitado a señalar los elementos que componen la formación de un hábito filosófico de la mente, pero no es suficiente con verlos de un modo estático, sino que, por el contrario, se podría interpretar esta noción newmaniana de Filosofía como un movimiento, como un acto dinámico. Como si fuera un acto de la razón sobre el saber¹²⁵.

§ 5. El modo específico en que la razón actúa sobre el conjunto de los saberes sería situando el nuevo conocimiento adquirido dentro de un sistema ordenado. En sintonía con la tradición empirista, Newman creía que las ideas o los datos sensibles dejaban impresos, en la mente, una huella desde donde la razón comenzaría a actuar¹²⁶. Sin embargo, para evitar que la razón se moviera espontáneamente de un lugar a otro, se haría necesario darle una forma. Con esta idea, Newman sugería que la razón debía discriminar las «partes constitutivas» de aquello que se le ha presentado. Sería, por ejemplo, distinguir lo que es bello de lo feo. Lo cierto de lo falso. De esta manera, la razón ya estaría ejerciendo una acción, imprimiendo una idea sobre esa realidad que acaba de recibir. Con todo, en esta primera etapa, la razón no habría hecho más que ordenar y almacenar el saber dentro de un sistema y eso, en el pensamiento newmaniano, no sería suficiente para poder hablar de un hábito filosófico de la mente. La Filoso-

¹²⁵ Cf. Briodekel A. (1918). *Cardinal Newman's Theory of Knowledge*, 508-604.

¹²⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 206-207.

fía aparecería en el momento en que la razón situara esos elementos en un sistema que ya poseía, previamente, permitiéndole, así, crecer¹²⁷.

A continuación, la razón compararía el conocimiento adquirido con otros que poseía previamente. Newman sostenía, pues, que se haría necesario referir lo nuevo conocido a lo que ya se conocía. Como él dice: «lo viejo y lo nuevo, lo pasado y lo presente, lo lejano y lo próximo»¹²⁸. Mediante este proceso comparativo, ahora sí, sería posible afirmar que la mente se ensancha. No, simplemente, que el sistema mental del individuo incluya cada vez más ramificaciones, sino que, en este proceso, se comenzaría a establecer un proceso valorativo. La mente no llegaría, aún, a la emisión de un juicio, pero sí que comenzaría a ponderar los nuevos elementos en categorías distintas a, simplemente, lo viejo y lo nuevo conocido.

Quizá este pequeño matiz sea parte del mismo proceso de sistematización. Pero, en todo caso, la Filosofía imprimiría una identidad dinámica a la mente. Esta pasaría de ordenar lo viejo y lo nuevo, como decía, a establecer nuevas relaciones entre los elementos que compondrían el sistema. Esta parte del proceso permite conjeturar una dimensión creativa en el acto de pensar. Por ejemplo, cuando Newman hablaba del oficio de la teología, insistía en la «imaginación»¹²⁹. La «imaginación», en la mente del teólogo —que, por cierto, sería distinta de la imaginación religiosa— funcionaría, a diferencia de la literatura, que crea de la nada, imaginando nuevas relaciones o nuevas implicaciones en los conceptos que se conocían a través de la Tradición. En este sentido, volviendo al discurso gnoseológico, la mente newmaniana «se mueve», y es así como creo que se debe interpretar que la razón «actúa» sobre el saber. Porque, como dice el mismo Newman, la

«extensión intelectual de que hablamos no consiste meramente en la recepción pasiva, dentro de la mente, de un cúmulo de ideas hasta el momento desconocidas, sino en la acción eficaz y simultánea de la mente hacia esas nuevas ideas y sobre ellas. Se trata de

¹²⁷ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IV, § 3.

¹²⁸ op. cit., I, IV, § 3; I, VI, § 5.

¹²⁹ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 48-54; Hammond, David M. (1988). *Imagination in Newman's Phenomenology of Cognition*, 21-32; Muller, Matthew (2015). Newman, Imagination, and The Idea of a University. 43-56. *Newman Studies Journal*, 12 (1), spring, 43-56.

la acción de un poder formativo que produce orden y da sentido a la materia de nuestras adquisiciones intelectuales. Es hacer subjetivamente nuestros los objetos de nuestro conocimiento, o, para decirlo más familiarmente, es como la asimilación de lo que recibimos en la sustancia de nuestra previa situación mental, de modo que sin este proceso no se sigue ampliación intelectual alguna.

No hay expansión de la mente, a menos que se comparen unas ideas con otras a medida que llega, y se las ordene en un sistema. Sentimos que nuestras mentes crecen y se expanden no solo cuando aprendemos sino cuando referimos lo aprendido a lo que ya sabíamos. La iluminación o ilustración de la mente no estriba en simples adiciones a nuestros conocimientos, sino en el movimiento e impulso hacia delante, a partir de ese centro mental en torno al que gravita lo que sabemos y lo que vamos aprendiendo. Y por tanto, un gran intelecto, reconocido como tal por la opinión común de la gente, como el de Aristóteles, de Santo Tomás, de Newton, o de Goethe (menciono intencionalmente ejemplos de dentro y de fuera del campo católico, pues hablo de intelecto como tal) es una mente que adopta una visión conexa y armónica de lo viejo y lo nuevo, lo pasado y lo presente, lo lejano y lo próximo, y que percibe la influencia de todas esas realidades unas sobre otras, sin lo cual no habría ni un todo ni un centro. Este intelecto posee un conocimiento no solo de cosas, sino de sus mutuas y verdaderas relaciones. Es un saber, no solo considerado como una adquisición cuantitativa, sino como filosofía»¹³⁰.

Y, en el mismo sentido, el rector insistió que

«Ejemplos como éstos confirman, por contraste, la conclusión que he deducido ya de los casos expuestos anteriormente. Solo es extensión de la mente la capacidad de ver muchas cosas a la vez como una totalidad, de referirlas a su lugar apropiado en el sistema universal del saber, de entender su respectivo valor, y de determinar su dependencia recíproca. Así es la forma de ese saber universal que, asentado en el intelecto, constituye su perfección. Impregnada de esta verdadera iluminación, la mente nunca contempla un aspecto del saber sin tener en cuenta que es solo una parte, y sin las asociaciones que surgen del hecho. Hace que cada cosa lleve de algún modo a todas las demás, y comunica la imagen de la totalidad a las porciones separadas, hasta que el todo deviene en la imaginación como un espíritu que invade y penetra las partes del conjunto y les confiere un sentido preciso.

Igual que nuestros órganos corporales nos recuerdan, al mencionarlos, su función en el cuerpo, y que la palabra *creación* sugiere al Creador, que el término *súbditos* nos habla de un soberano, así en la mente del filósofo, tal como abstractamente lo estamos conociendo, todos los elementos del mundo físico y moral, las ciencias, las artes, las activida-

¹³⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 5.

des, los rangos, las funciones, los sucesos, las opiniones, las individualidades: todos son vistos como una realidad con funciones correlativas, cuyos elementos convergen gradualmente, por sucesivas combinaciones, en el verdadero centro.

Poseer incluso una porción de esta razón clarificadora y de esta auténtica filosofía es el estado más alto al que la naturaleza puede aspirar en el camino del intelecto. Es una condición que sitúa a la mente por encima de los influjos del azar y la necesidad, del suspense, la ansiedad, la inestabilidad y la superstición, que son el destino de tantos»¹³¹.

No obstante, existirían otros aspectos en el pensamiento de Newman que explicarían mejor la acción que la razón ejerce sobre el contenido. Aristóteles centró gran parte de su lógica sobre el recurso de la inferencia formal. Sin embargo, Newman pensaba que esta era propia, únicamente, de un tipo de asentimiento que se identifica con el ámbito de la teoría y lo abstracto, con lo nocional, como él mismo lo llamaba. No obstante, la realidad es que existían un gran número de personas o de situaciones en la vida que no pedían un modo de proceder lógico para recibir un asentimiento. Por este motivo, Newman articuló dos tipos de inferencia más, la informal y la natural. La primera añadiría a un silogismo lógico premisas que no son necesariamente lógicas. No porque estas fueran ilógicas, sino porque no proceden de un lenguaje técnico, formal y nocional, como las emociones, los sentimientos o las experiencias de vida. La inferencia natural, por su parte, se daría en las personas que, sin proceder en modo lógico alguno, da igual si formal o informalmente, son capaces de alcanzar conclusiones y asentir a ellas de un modo que, incluso, compromete su vida. Así, adquirir un hábito filosófico en el universo newmaniano, si bien se correspondería con proceder de un modo lógico, amplía el cerco de los recursos que el estudiante tiene a su alcance.

Además, Newman incorporó el concepto aristotélico de «*phronesis*» en el concepto del acto cogitativo¹³². En él, no se reducirá únicamente a tomar decisiones que orienten la vida moral a partir de un tipo de sabiduría que juzga las circunstancias que rodean un acto y decide. El «*illative sense*» como lo llamaba Newman, el «sentido ilativo», permitiría articular conclusiones intelectuales que no proceden ni necesaria ni únicamente de premisas intelectuales. Sería, por

¹³¹ op. cit., I, VI, § 6.

¹³² Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 125-126.

expresarlo de un modo quizá en exceso sencillo, un modo sabio de juzgar lo intelectual¹³³.

Por último, existiría un matiz más relacionado con el modo en que la razón actúa sobre el contenido. Es cierto que, pese a la variedad de conceptos implicados en la teoría del conocimiento newmaniana, en general, se podría concluir que el rector poseía una perspectiva inductivista del acto de conocer. La mente conocería a partir de datos. No obstante, Newman estableció una distinción entre el tipo de datos que llegan al individuo en función de la dimensión de la realidad de la que proceden. Más todavía, en Newman existía una relación entre la naturaleza de la mente, el método y el objeto de conocimiento que se desea aprehender, que se interpreta en una clave teísta, como si Dios, al hacer coincidir nuestro lenguaje con el de la naturaleza, proveyera, además, el método justo en que ambos lenguajes coinciden¹³⁴. «Como la estructura del universo nos habla de Aquel que lo hizo, así también las leyes de nuestra mente son la expresión, no solamente del orden establecido, sino también de su voluntad»¹³⁵, sostiene el rector.

«Podemos con toda seguridad tomarlas como son y usarlas como las encontramos. Es Él quien nos enseña todo conocimiento, y la manera como lo adquirimos es la manera que Él ha determinado. Él modifica esta manera según sean los objetos, pero tanto si nos ha presentado en nuestra investigación particular el camino de la observación y los experimentos, o el de la especulación o la investigación, o el de la demostración, o el de la probabilidad, tanto si investigamos el sistema del universo, como los elementos de la materia y de la vida o la historia de la sociedad humana en tiempos pasados, si seguimos el camino apropiado a nuestro objeto, tendremos su bendición sobre nosotros y encontraremos, además de material abundante para la simple opinión, suficientes materiales para verdadera prueba y el asentimiento»¹³⁶.

Quedaría, entonces, únicamente por conocer qué resultado da una educación así. El vocabulario que Newman utilizó para describir la mente que resultaría es tan rico y sugerente como retórico —o excesivamente figurativo—, para

¹³³ Cf. O'Rourke, J. (1943). Newman's Illative Sense. *Irish Ecclesiastical Record*, 61, march, 193-199; Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 66-71; Newman, Jay. (1999). The Illative Sense vs. Interpretation: D'Arcy's Critique of Cardinal Newman's Approach to Insight and Inference. *American Catholic Philosophical Quarterly* 73, 179-191; Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 137-139.

¹³⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 202-203; Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*, 85-86.

¹³⁵ Id. (2010). *Grammar*, 287.

¹³⁶ op. cit, 287.

comprenderlo. «Versatilidad», «disciplinado», «vigorous» o «fuerte» son algunos de los adjetivos que utilizó. No obstante, Newman parecía sugerir que una mente así descrita no sería, estrictamente, el mayor logro de una educación de este tipo. Contempla la posibilidad que existieran hombres que, en circunstancias especiales, como en un impulso, verían súbitamente las relaciones de los elementos que conforman un sistema intelectual así sin necesidad de una educación como la que él proponía. Quizá Newman señalaba, más bien, que el logro real que un estudiante podía conseguir en una universidad no era tanto esta imagen de una mente como el hábito de preceder de un modo determinado. «El resultado», escribió, sería

«un hábito de orden y sistema, un hábito de referir toda adquisición de conocimiento a lo que ya se sabe, ajustando lo uno con lo otro; y sobre todo, como todo hábito implica, la aceptación y uso de ciertos principios como centros hasta multitud de líneas y colores que se nos presentan ante los ojos y de decidir lo que valen unos y otros»¹³⁷.

§ 6. Ya he sugerido que este hábito, el resultado de la educación intelectual que imparte una universidad, sería, precisamente, el fin que debía perseguir una universidad, con independencia de las circunstancias históricas, sociales e, incluso, de la confesión religiosa. Esto es así porque el rector entendía que este hábito suponía la perfección de la razón. El motivo sobre el que justificaba sus discursos en Dublín, de hecho, residía en que la universidad católica que presidía proporcionaría a los jóvenes irlandeses una educación de la mente, como dije. Con todo, cuando, en aquél primer discurso, Newman se vio en la necesidad de esbozar qué era eso de una «mente educada» matizó que no debía confundirse con «los modos y hábitos de un caballero»¹³⁸. Esta forma de ser típicamente británica, que cabría identificar en un sentido ético y social, como explicaba Newman, «pueden adquirirse y de hecho se adquieren, de otras maneras, como estar en buena sociedad, los viajes al extranjero, o la gracia innata y la dignidad de la mente católica»¹³⁹. Esta distinción, que aparecía esbozada con profundidad en el discurso décimo de la primera parte de la *Idea*, le sirvió a Newman para precisar, ya desde sus primeras palabras, que lo puramente intelectual era lo único que cabría esperar de una universidad, pues «es un error lastrar el saber

¹³⁷ Id. (2014). *Idea*, II, IX, § 7.

¹³⁸ op. cit., PRÓLOGO.

¹³⁹ op. cit. PRÓLOGO.

con virtud o religión, tanto como con las actividades útiles»¹⁴⁰ o, en fin, con «cualquier fin que le sea extrínseco»¹⁴¹, como, por ejemplo, los que tienen que ver con «el confort y placer físicos, en servicio de la vida y la persona, de la salud, de la unión familiar y conyugal, y de los vínculos sociales y la seguridad de los ciudadanos»¹⁴². Pero así como las contingencias históricas en que escribió los discursos le condujeron a salir al paso del utilitarismo, que es, precisamente, lo que le proporcionaba sentido a esta última descripción, no parece que su misma postura le llevaran a separar el conocimiento de la fe y la moral¹⁴³.

La fe en el pensamiento de Newman tiene un fundamento específico que es independiente de la razón¹⁴⁴. Cuando el rector habla de una «fe racional» no tiene en mente otra cosa sino que la fe se relaciona con la razón en un sentido abstracto, lo que significa, más claramente, que la razón no origina la fe. Esta premisa se desarrolló más detalladamente en el dinamismo del asentimiento real que los sencillos, los que no son intelectuales, teólogos o filósofos, dan a la verdad revelada o en la manera espontánea en que un niño reza con la absoluta certeza de que alguien le escucha. La fe, escribió Newman, «da ciertamente la impresión de existir y funcionar de hecho, en completa independencia de la razón»¹⁴⁵. Pero esto no significaba que la razón no ejerciera ningún tipo de influencia sobre la fe. Es, simplemente, que su función sería diferente. Estaría destinada a justificar algunas de las verdades de las que se puede derivar la fe así como a demostrar la equivocación de muchas doctrinas que, también derivándose de la fe, resultan erróneas. Pero, en fin, la fe de un ser humano no podría nacer de la razón.

Por otro lado, la virtud moral, interpretada en un contexto amplio, se podría considerar tanto desde una perspectiva cristiana como pagana. En lo que a la perspectiva cristiana se refiere, Newman pensaba que la razón no intervenía en lo que denominó «llamadas de la conciencia»¹⁴⁶. La conciencia vendría a ser el lugar en que nacerían los mandatos morales, desde un punto de vista teológico

¹⁴⁰ op. cit., I, V, § 6.

¹⁴¹ op. cit. I, V, § 3.

¹⁴² op. cit. I, V, § 3.

¹⁴³ Cf. Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*, 54-66, 124-129.

¹⁴⁴ Cf. Carbone C. (1988). *Formazione universitaria e fede nella prospettiva di J. H. Newman*. Milano: Tesi di Laurea.

¹⁴⁵ Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, X, § 16.

¹⁴⁶ op. cit., X, § 14-15.

—que es como debe ser comprendida la perspectiva del rector. Esas orientaciones morales que recibiría el sujeto se le presentarían de forma argumentativa. O, dicho de otro modo, le darían razones para actuar de un modo determinado y no de otro. Pero que procedan de un modo argumentativo no significa que tengan su origen en la dimensión cognoscitiva del individuo. El origen de la acción, el principio de la virtud en consecuencia, no se localizaría en la razón, aunque no por ello se excluye esta. «Tal como la conciencia es un elemento simple de nuestra naturaleza, y sin embargo sus operaciones admiten la inspección y el escrutinio racional», dice Newman, así «cabe también que la fe pueda ser reconocida y sus actos justificados por la razón, sin que por ello dependa efectivamente de la misma»¹⁴⁷, concluyó.

Si bien es cierto que Newman pensaba que la universidad contaba con un fin puramente intelectual, también lo era que el contexto filosófico del utilitarismo y las consecuencias que tuvo en la educación, tanto en el discurso científico como en el ámbito de la política educativa, le llevaron a subrayar todavía más esta creencia. Así, por ejemplo, contemplando las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de los institutos de mecánica, a donde los estudiantes acudían para que les enseñaran un conjunto de conocimientos técnicos y útiles con los que, luego, realizar su trabajo, Newman señaló dos notas negativas que distanciaban mucho esa educación de la formación de la mente. La principal diferencia tenía que ver con que los estudiantes adquirirían ese conocimiento con fines distintos al hecho mismo de adquirir el conocimiento. Buscaban, no obstante, aprender un oficio con el que ganarse la vida. Además, adquirirían ese conocimiento de forma repetitiva y, en este sentido, no se podría decir que aprendieran. Habían interiorizado el modo en que debían proceder, pero no habían aprendido¹⁴⁸. Por otra parte, es muy ilustrativo para comprender la finalidad de la universidad la distinción entre saber filosófico y saber práctico^{149 150}. En un aprendizaje que se dirigiera a un objetivo práctico, el saber quedaría reducido a actividad, es decir, se buscaría un tipo de conocimiento

¹⁴⁷ op. cit., X, § 14.

¹⁴⁸ Cf. op. cit. II, V, § 6.

¹⁴⁹ Cf. op. cit., I, V, § 6

¹⁵⁰ Nota del autor: Newman usa el concepto de «saber técnico», pero este, en nuestros días, ha adquirido una significación distinta. En el momento en que Newman escribía, lo «técnico» se identificaba con lo «mecánico», con lo que hoy se llamaría «práctico», que es la opción que he preferido. Se refería, en todo caso, al tipo de saber que se aprehende por repetición, sin que medie el juicio crítico ni la especulación.

que, una vez adquirido, ofreciera «frutos tangibles»¹⁵¹. Con esta expresión, el rector sostenía que un saber técnico no obra de un modo interno, sino que ha de poder observarse en el exterior, necesariamente.

Pero una vez que ha quedado claro que la educación de la mente ni es fe, ni es virtud moral —ni, desde luego, nada que tenga que ver con lo práctico—, resta por demostrar en qué sentido Newman argumentó que el saber es un fin en sí mismo¹⁵².

Así, el argumento más básico que ofrece el rector para justificar la teleología de su doctrina educativa es la misma satisfacción que produce en el ser humano el hecho de haber aprehendido un nuevo conocimiento, y esto con independencia de si le valdrá para algún fin accesorio. De hecho, aunque en un sentido muy fenomenológico, la idea de la educación liberal reposa en la convicción de que el hombre, cuando por fin ha conseguido librarse de las necesidades materiales, entonces, busca ese bien que se encuentra en el ejercicio filosófico de la razón¹⁵³.

Sin embargo, existe otra interpretación que se puede derivar del concepto de «hábito». Como ya comenté al analizar la influencia de Aristóteles en Newman, la adquisición de un hábito está orientada al logro de una virtud específica. O, en el sentido inverso, a cada virtud o excelencia le correspondían la realización repetida de una serie de actos que contribuyen a interiorizar la dinámica de la que brota una virtud. Así la virtud de la justicia, por ejemplo, que era crucial para el ciudadano de la *polis*. Para su adquisición no bastaba únicamente con saber expresar teóricamente en qué consistía, sino que era necesario, además, convivir con hombres justos, observar la forma en que ponderaban sus juicios y, gradualmente, no solo realizar actos justos, sino que, dada la posibilidad del error, incorporar a los actos, progresivamente, la consideración de la justicia. Pero la posesión de la virtud de la justicia, si bien repercutía en el ordenamiento de la *polis*, no producía un «fruto tangible». Simplemente, era un «don», una «gracia» o «una iluminación», como los califica el mismo Newman. Otro aspecto importante tendría que ver con el hecho de buscar una virtud por sí misma y

¹⁵¹ op. cit. I, V, § 6.

¹⁵² Cf. Tingley, E. (2002). Knowledge for the Sake of Knowledge. *First Things*, 119, january, 15-17.

¹⁵³ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 94 y ss.

no como medio para conseguir otra. En efecto, cuando un hombre se proponía como fin la justicia, se proponía ser justo sin que, por ello, pudiera entenderse que, además, quería ser fuerte. Sin embargo, si bien esto es cierto, hay que admitir que existe, además, una relación entre todas las virtudes. Es lo que se conoce como «unidad de la virtud». El hombre que aspira a ser un hombre virtuoso no puede pretender ser únicamente fuerte o únicamente templado o únicamente justo. De ser virtuoso en solo un aspecto, en fin, no se podría decir de él que es virtuoso, sino, a lo más, que es hombre de una virtud. Por el contrario, el justo solo puede serlo si ha logrado templanza, fortaleza, las cuales, a su vez, han sido buscadas, no para ser justo, sino por ser templado y fuerte. En suma, si bien cada virtud debe ser buscada por sí misma, su posesión contribuye a la búsqueda y el logro de todas las demás.

En este sentido, no es casual el uso del concepto de «*habits*», de «hábito» que Newman emplea cuando debe hablar de este aspecto de su filosofía educativa. A veces, simplemente se refiere a los usos y costumbres de un caballero o de esa cultura de la opinión. Pero no sucedía así cuando comenzaba a moverse en el terreno teleológico, especialmente en los discursos V y VI, cuando aparece en doce ocasiones. La razón que haría que una educación fuera liberal, sostuvo el rector, no era el currículo, sino la adquisición de un «hábito de la mente que dura toda la vida [...]». En suma, lo que en un discurso anterior me he atrevido a denominar hábito filosófico¹⁵⁴. La primera vez que apareció esta expresión, la de «hábito filosófico», el contexto era, precisamente, la discusión sobre el fin de la educación. Fuera de este contexto, cuando Newman hacía frente a la cuestión del modo en que la Filosofía se encarna en el individuo, afirmaba que lo hacía «al modo de un hábito»¹⁵⁵. El rector, así, cuando debió analizar este tipo de encarnación sostuvo que entre las muchas formas que podrían usarse para denominarla, resultaría «más bien una iluminación adquirida, un hábito, una posesión personal y un don interior»¹⁵⁶. Y, finalmente, volvió a identificar una mente educada con la posesión de un hábito cuando escribió que el resultado de una educación universitaria «es que se forma la mente, es decir, un hábito de orden y sistema, un hábito de referir toda adquisición de conocimiento a lo que ya se sabe, ajustando lo uno con lo otro; y sobre todo, como todo hábito impli-

¹⁵⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 1.

¹⁵⁵ op. cit., I, V, § 2.

¹⁵⁶ op. cit., I, V, § 6.

ca, la aceptación y uso de ciertos principios como centros del pensamiento, alrededor de los cuales crece y se localiza el conocimiento»¹⁵⁷. De manera que, en fin, se podría afirmar que una mente educada era, en el pensamiento de Newman, un «hábito»¹⁵⁸.

Quedaría por saber si en algún momento, todavía, esta Filosofía fue definida como «virtud», «perfección» o «excelencia». Precisamente el caso de esta última noción es elocuente. Siempre que aparecía ligada a un adjetivo, o con independencia en un contexto, lo hacía con el de intelectual. Por ejemplo, cuando Newman escribía que «la educación liberal, considerada en sí misma, es sencillamente el cultivo del intelecto como tal, y que su objeto es, ni más ni menos, que la excelencia intelectual»¹⁵⁹. Aparecía, también, cuando el rector buscaba un «término específico para expresar de modo sencillo y amplio la excelencia intelectual o perfección de la mente»¹⁶⁰ y se lamentaba de que no hubiera ninguno que captara bien la idea de «esa excelencia que es el resultado del ejercicio y del entrenamiento»¹⁶¹. En todo caso, «el intelecto debe lograr una excelencia propia, dado que no hay nada que no posea su bien específico»¹⁶².

Con el término de «perfección» sucedía exactamente lo mismo, pero de un modo más profuso. No deja de ser elocuente que dijera que «toda cosa posee su propia perfección, esté más alto o más bajo en la escala de los seres; y la perfección de una no es la perfección de otra»¹⁶³. De este modo, «hay una belleza física y una belleza moral, hay una belleza de la persona y una belleza de nuestro ser moral, que es la virtud natural, y de igual modo hay una belleza y una perfección del intelecto»¹⁶⁴. Así que, en suma, «a falta de un término generalmente reconocido, he llamado a la perfección o virtud con el nombre de filosofía, saber filosófico, ensanchamiento de la mente o iluminación»¹⁶⁵ ¹⁶⁶. «Así es la

¹⁵⁷ op. cit., II, IV, § 7.

¹⁵⁸ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 134-135.

¹⁵⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 9.

¹⁶⁰ op. cit., I, VI, § 1.

¹⁶¹ op. cit., I, VI, § 1.

¹⁶² op. cit., I, VI, § 2.

¹⁶³ op. cit., I, V, § 9.

¹⁶⁴ op. cit., I, V, § 9.

¹⁶⁵ op. cit., I, VI, § 1.

¹⁶⁶ Nota del autor. Cuando Newman habla, aquí, «virtud» no se está contradiciendo cuando, anteriormente, afirmaba que el saber no se podía lastrar con «virtud». Lo que sucede es que Newman no llegó a precisar en qué momento se refería a las virtudes dianoéticas y a las éticas. Evidentemente, cuando sostiene que el saber

forma de ese saber universal que, asentado en el intelecto, constituye su perfección»¹⁶⁷. De hecho, concluyó Newman, esa «perfección del intelecto es el resultado de la educación»¹⁶⁸.

En suma, parece que existen razones suficientes para concluir que el uso del vocabulario que caracteriza el hábito filosófico de la mente es lo bastante aristotélico como para poder comprenderlo, también, en ese contexto.

Así, como en Aristóteles, cuando el rector habla de «Filosofía» se refería a una mente que habría adquirido un hábito con el que proceder, con sistematicidad y método, frente a los datos que se le presentan o al conjunto de los saberes. Precisamente porque existe una vía para comprender la «Filosofía» como «hábito» se puede decir de esta, como Aristóteles decía de la «virtud», que se busca única y exclusivamente por sí misma. De manera que, cuando Newman adoptó un modo aristotélico de enfocar la «Filosofía», no adoptó un modo aristotélico de conocer, sino de formar la virtud. La «Filosofía» representaría la excelencia, la perfección, la virtud del intelecto. Por esta razón, Newman afirmaba que se busca por sí misma, con independencia de cualquier otro fin. Él no niega de plano que se produzcan otros efectos. Reconocía que un intelecto educado producía refinamiento, desenvoltura profesional, poder incluso. Pero rechazaba que esto haya de buscarse cuando se persigue la virtud intelectual.

Newman mismo afirmaba que «hacen falta muchas palabras para (...) expresar una idea que no es difícil en sí misma»¹⁶⁹. Esa misma idea aparecería, así, repetida en tres ocasiones¹⁷⁰. Que el cultivo del intelecto es «un fin en sí mismo». En efecto, también aquí, la «Filosofía», que era excelencia intelectual, se lograba mediante actos repetidos. Por eso, el rector no argumentaba solo que la «Filosofía» era un fin, sino que el proceso para lograrla, que es como habría que interpretar el concepto de «cultivo», era un fin ya de por sí en el logro de una mente educada.

es un fin en sí mismo, que nada tiene que ver con la virtud, se refiere al conjunto de virtudes morales. En el contexto de esta nota a pie de página, «virtud» no significa tanto las intelectuales como un fin perfecto o excelente que alcanzar. Ahora bien, evidentemente, cuando habla de virtud en este sentido, está suponiendo que ese tipo que se quiere alcanzar pertenecería a las virtudes dianoéticas, en lenguaje aristotélico.

¹⁶⁷ op. cit., I, VI, § 6.

¹⁶⁸ op. cit., I, VI, § 6.

¹⁶⁹ op. cit., I, V, § 1.

¹⁷⁰ Cf. op. cit., I, V, § 6; I, V, § 1.

Ahora bien, como sucedía en la idea de unidad de la virtud aristotélica, también aquí el resto de las virtudes contribuirían al logro de un hábito filosófico de la mente, aunque debían ser buscadas por sí mismas y de manera independiente. Antes he dicho que este hábito, que constituía un fin en sí mismo, se perseguía, efectivamente, como fin y no como «instrumento»¹⁷¹ o medio para otros fines. Sin embargo, para conseguirlo, el individuo no contaría únicamente con su mente. Al contrario, también las otras virtudes le serían necesarias. Esta idea se vio reflejada de un modo explícito al tratar sobre el talante científico. Para llevar a cabo una investigación científica, sostenía allí, no bastaba únicamente con unos principios sólidos a partir de los cuales una mente discurriera¹⁷². Eso lo han tenido muchos filósofos que, junto con su vida, han desacreditado sus filosofías, como el mismo rector expresó con Cicerón. Además, la diferencia entre la «sabiduría», el «fanatismo» y la «filosofía» sería tan delgada que, difícilmente, podría afirmarse que bastara con una mente educada para evitar los perjuicios. Pero, en efecto, los valores —especialmente los que enseña la tradición judeo-cristiana— serían necesarios para un espíritu científico. «Ser desapasionado y cauteloso», pensó Newman,

«jugar limpio en los debates, conceder su debida importancia a cada uno de los fenómenos que la naturaleza va presentando, aceptar sinceramente los fenómenos que militan contra nuestra teoría, estar dispuesto a permanecer ignorante por un tiempo, resignarse ante las dificultades, y proceder con paciencia y mansedumbre, aguardando ulteriores aclaraciones, son actitudes —aparte de si difíciles o no en nuestros días— que el mundo pagano conocía bien poco; sin embargo, es el único talante con que podemos esperar convertirnos en intérpretes de la naturaleza, y es precisamente el talante que el cristianismo propone como perfección de nuestro carácter moral»¹⁷³.

En base a esta interpretación se podrían articular, ahora, ideas que parecían, de algún modo, como sugeridas en el curso de la filosofía educativa newmaniana y que tendrían que ver, aún, con la formación de un hábito filosófico de la mente.

Este no nacería, únicamente, del ejercicio de la razón sobre los saberes, pues, como comencé demostrando, el modo de ejercerla puede resultar erróneo, en no pocas ocasiones, por precipitado o incorrecto. En general, se debían

¹⁷¹ Cf. op. cit., I, V, § 6.

¹⁷² Cf. Id. (1993). *La fe y la razón*, I.

¹⁷³ Cf. op. cit., I, § 10.

a modos incorrectos de educar o a contextos en los que la razón se veía apremiada a funcionar de un modo erróneo. Por este motivo, pero también porque el aprendizaje de la virtud se haría junto a hombres virtuosos, se obtendría una nueva interpretación de un fragmento que, generalmente, ha sido usado para ilustrar el modo como la unidad del saber se articulaba institucionalmente en la universidad. Pero, además de esta interpretación clásica, la convivencia entre profesores de distintas ramas del saber que enseñan como procediendo por medio de un hábito filosófico, adquirido previamente, permitiría al estudiante, además, no solo ejercerlo, sino ver cómo se ejerce y aprenderlo. En el párrafo, Newman sostenía que los estudiantes

«se enriquecerían al vivir entre aquéllos y bajo aquéllos que representan el entero círculo de los saberes. Ésta es a mi juicio la ventaja de una sede de saber universal, considerada como un lugar de educación. Un conjunto de hombres sabios, celosos por sus respectivas ciencias, y mutuamente rivales, se ven llevados, por trato familiar y en favor de la paz intelectual, a armonizar las pretensiones y relaciones con sus disciplinas. Aprenden así a respetarse, tenerse en cuenta, y ayudarse unos a otros. Se origina en consecuencia una atmósfera clara y pura de pensamiento, que también respirar los alumnos, aunque éstos persigan solo unas ciencias determinadas de entre toda una multitud»¹⁷⁴.

El núcleo de esta misma idea permitiría, además, distinguir la universidad de otras instituciones que tenían, entre sus fines, el avance de la ciencia¹⁷⁵. Que el fin de la universidad giraría, de manera exclusiva, en torno a la adquisición de un hábito filosófico de la mente significaba que su objetivo sería formar ese hábito en la mente de los estudiantes, y que los profesores universitarios, por su parte, deben aplicarse, de modo único, a ese fin. Por lo tanto, Newman rechazó la figura de un docente que investigaba y enseñaba. «Descubrir y enseñar son funciones diferentes»¹⁷⁶, aclaró. «Obedecen también a dones distintos, y generalmente no aparecen unidos en una misma persona. Quien dedica su día a transmitir el saber que posee, difícilmente tienen tiempo para adquirir saber nuevo»¹⁷⁷, llegó a concluir. No es que contradiga la idea de que un profesor universitario tiene que estar bien formado, sino que la idea de su universidad no giraba en torno a los contenidos que se producirían en ella, sino en algo así como en un estadio más primitivo a la creación de conocimiento, que sería el

¹⁷⁴ Id. (2011). *Idea*, I, V, § 1.

¹⁷⁵ op. cit., PRÓLOGO.

¹⁷⁶ op. cit., PRÓLOGO.

¹⁷⁷ op. cit., PRÓLOGO.

ejercicio de la razón. Esto reforzaría, todavía más si cabe, la idea de que el núcleo de la universidad newmaniana es la adquisición de un hábito filosófico de la mente, con independencia del resto de cosas. Quiero decir que con independencia, también, incluso de la profundización y producción de conocimiento. Lo cual tenía consecuencias en la manera en que Newman articuló su teoría educativa. Newman se vio obligado a distinguir entre «educación», «formación» e «instrucción». «Educación» sería la palabra más alta y el objetivo máximo al que cabría aspirar en una institución universitaria. Las otras dos acepciones compartirían «utilidad» y «pasividad» en la instrucción. De tal modo que la clase, como las sesiones vespertinas, constituirían como una especie de contrato en que el profesor enseñaría los contenidos necesarios, pero a cambio de que los alumnos se lo apropien de ese modo filosófico que ha sido descrito previamente.

* * *

En todo caso, si hay una idea clara, esta es que Newman interpretó la institución universitaria fundamentada en la razón. No solo la que perfiló en sus discursos ni la que erigió en Dublín, sino cualquier institución de educación superior, de cualquier tiempo, de cualquier lugar. Precisamente por situar la razón como el elemento primordial, Newman no compartía la opinión, tan extendida, de que la universidad nació con la reunión de un grupo de estudiantes en torno a la figura de un maestro, en la Edad Media, sino en el momento en que se supo que existían procedimientos para razonar que eran más correctos que otros y, en consecuencia, con independencia del contenido de las lecciones, se buscó formar la mente de los estudiantes en torno a ellas. Y así como la universidad en su idea desnuda giraba en torno a la formación de una Filosofía, se le hizo necesario comprender el modo en que la razón operaba sobre los contenidos. Este motivo es el que condujo a Newman a esbozar una teoría del conocimiento que ayudara a comprender el modo en que los sujetos concretos, y no las gnoseologías que desarrollaban los filósofos, conocen. Porque sabiendo el modo en que una mente es capaz de generar un sistema que la permita situar, comparar, analizar, sintetizar, crear y asentir a saberes es posible desarrollar una

teoría educativa que contribuya a su formación. Pero, justamente porque Newman incardinó la adquisición de ese hábito en las mentes concretas de los sujetos, se vio obligado a desarrollar una teoría educativa que se moviera en el ámbito de los conceptos similares e imprecisos, aunque retóricos y sugerentes. Como contrapeso a esta dificultad, Newman propuso la adquisición del hábito filosófico en los mismos términos en que se integraba cualquier otro hábito en la naturaleza humana, según la doctrina aristotélica de las virtudes. Y, dado que el estagirita sostenía que cada virtud se adquiriría por sí misma, con independencia de que, de hecho, contribuyera al logro de las demás, el hábito filosófico de la mente es el centro de la universidad newmaniana porque es su propio fin. Una universidad, en fin, no puede tener más meta que la educación de la mente.

Sin embargo, esta educación de la mente necesitaba de la teología. Este fue, justamente, el otro gran núcleo que ocupó los discursos del rector aquellas tardes de la *Rotunda* de Dublín. Hacer entender al auditorio que una mente educada lo es no solo porque adquiere un modo filosófico de proceder, sino porque, aunque sea de una forma mínima, exigua, es capaz de captar la realidad tal y como debió ser pensada por Dios —o porque la creación, como salió de sus manos, contribuye a formar una mente educada.

SEGUNDA PARTE: LOS DISCURSOS NEWMANIANOS SOBRE LA IDEA DE UNA UNIVERSIDAD.

II. LA REINA DE LAS CIENCIAS.

Newman debió transmitir al auditorio que la idea de universidad que les presentaba –una «alta visión teológica de la Universidad»¹ les dijo, de hecho–, aunque estaba motivada por la situación de los jóvenes católicos irlandeses, a la que la Iglesia de Roma había intentado responder con «un sistema universitario puro, es decir, no mixto para la juventud Católica»², estaba inspirada en unos principios que se «derivan casi de la misma naturaleza de las cosas, se hallan recomendados incluso por la prudencia y sabiduría humanas, aún en ausencia de una iluminación divina; y son reconocidos por el sentido común, aún en los casos en que el propio interés no se halla presente para urgirlos»³. Como Newman mismo señalaba, defendía esta idea de la universidad «en base a sus propios méritos, de modo que la autoridad superior que me trae aquí» –refiriéndose a Cullen, que se encontraba allí, con él– le brindaba, en verdad, una «oportunidad para exponer mis ideas, pero no constituye el fundamento de éstas»⁴. Por esta razón, la defensa de la teología que el rector realizó aquellas tardes unía la preocupación sempiterna de Newman –la educación– con el hecho mismo de que era un teólogo desde sus años de estudiante en Oxford, lo que le condujo, prácticamente, a su conversión al catolicismo. Hasta tal punto es así que casi se podría que decir que Oxford, que le hizo teólogo, le hizo, también, católico.

Sin embargo, el rector había reflexionado sobre la teología, de un modo explícito, en pocas ocasiones. Lo había hecho sobre la fe y la razón, es cierto, y en sus textos existía un modo particular de comprender y de hacer teología. Y lo

¹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, I, § 4.

² op. cit., I, I, § 5.

³ op. cit., I, I, § 2.

⁴ op. cit., I, I, § 3.

había hecho, también, en su *Essay on development of Christian Doctrine*, donde, precisamente porque estudiaba los criterios con que se podían discernir las corrupciones de las doctrinas verdaderas, ofrecía, implícitamente, orientaciones sobre un modo de ejercer la teología desde los primeros siglos de la Iglesia. No obstante, como digo, no dejó un escrito o un tratado en el que analizara el quehacer teológico. Existe, eso sí, un rechazo al liberalismo en religión –y, en este sentido, una orientación básica de lo que, desde luego, no era la teología. Pues si es cierto que la pretensión inglesa de configurar un sistema educativo donde Dios no tuviera lugar le llevó a escribir la *Idea* como, asimismo, el utilitarismo de Locke le condujo a subrayar qué era una educación liberal, su enemigo en religión, el liberalismo, del que Newman creía que afirmar que era un «Principio antidogmático es decir muy poco»⁵, le llevó a considerar el papel de la teología en la universidad⁶.

Tal y como el rector lo describía, el liberalismo era una doctrina que no concedía ningún crédito a las verdades en materia de religión, dado que estas, afirmaba, representaban la opinión de un sujeto respecto a asuntos teológicos⁷. De esta premisa se concluía que la teología no podía contar con un fundamento racional, sino que, al ser sólo la opinión de cada sujeto, cualquier cosa que se concluyera sería, simplemente, una afirmación de naturaleza emocional o sentimental. El peligro de una doctrina así no residía en que podía incurrirse en el rechazo de los dogmas, aunque existía esta posibilidad, sino en que el sujeto se exponía a terminar dudando, incluso, de la misma existencia de Dios, que es el primer principio que debería recibir la mente de una persona religiosa, pues esta existencia podría depender del estado de ánimo del sujeto en cuestión. Por otra parte, el hecho de reducir la verdad religiosa a un asunto de opinión introducía el cuestionamiento de las conclusiones a las que se habían llegado en relación a las verdades reveladas. Si todas las opiniones son igualmente válidas, sin posibilidad de establecer diferentes grados de certeza entre las diversas expresiones, no se podría concluir nada cierto sobre cualquier tema que no fuera dogma de fe. Esta situación, desde el punto de vista de la misma teología, llevaría a suspender el debate académico en el ámbito teológico. No habría posibilidad de

⁵ Íd. (2010). *Apología*, 319.

⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 81-82.

⁷ Cf. Merrigan, Terrence. (2005). Newman and Theological Liberalism, 606-608. *Theological Studies*, 66, 605-621.

una discusión racional sobre cualquier aspecto de la existencia de Dios. Tal y como lo definió Newman, así, el liberalismo en religión se presentaría como

«la doctrina según la cual no existe una verdad posible en el ámbito religioso, sino que cualquier credo es tan bueno como cualquier otro. Es una opinión que gana acometividad y fuerza día tras día. Se manifiesta incompatible con el reconocimiento de alguna religión como verdadera, y enseña que todas han de ser toleradas como asuntos de simple opinión. La religión revelada —se afirma— no es una verdad, sino un sentimiento o inclinación; no obedece a un hecho objetivo o milagroso. Todo individuo, por lo tanto, tiene el derecho de interpretarla a su gusto»⁸.

No obstante, habría una postura intermedia entre el liberalismo y el catolicismo que profesaba Newman, que sería la teología natural —o, más precisamente, lo que sería una teología física⁹. Esta interpretación teológica sostenía que es posible conocer algo sobre la existencia de Dios, y, con la pretensión de adquirir un cariz cientificista a lo que sea que se pudiera conocer, admitiría, únicamente, el mundo natural como un medio para poder deducir algo sobre los atributos de lo Absoluto, como si fueran tipos de un arquetipo o reflejos. Newman rechazaría la teología natural sosteniendo que nada

«es más fácil que usar la palabra y no querer decir nada con ella. Los paganos solían decir «querer de Dios» cuando se referían al destino, «Dios provee» cuando hablaban del azar, «Dios actúa», cuando se querían referir al «Instinto» o al «Sentido»; y «Dios está en todas partes», cuando hablaban del «Alma de la Naturaleza». El Todopoderoso es una realidad infinitamente diferente de un principio, un centro de acción, una cualidad, o una generalización de fenómenos. Si, entonces, por esta palabra queréis significar un Ser que guarda el mundo en orden, que actúa en él, pero sólo al modo de una Providencia general, que actúa sobre nosotros pero sólo a través de lo que llamamos leyes de la Naturaleza, que es más concebible como no actuando en absoluto que haciéndolo independientemente de esas leyes, y que es conocido y hecho cercano pero sólo a través de ellas: Este Dios no es difícil de concebir ni de aceptar para nadie. Si, al igual que se podría revolucionar la sociedad, también el cielo se revolucionaría si se cambiara la soberanía divina en una especie de monarquía constitucional, en la que el Trono abunda en honor y ceremonial pero no puede emanar los mandatos más corrientes excepto mediante las formas y los precedentes legales, y con la firma de un ministro. Entonces la Fe en Dios no sería otra cosa que un reconocimiento de fuerzas físicas y fenómenos reales que sólo un

⁸ *Biglietto Speech*.

⁹ Cf. Merrigan, Terrence. (1991). *Clear Heads and Holy Hearts: The Religious and Theological Ideal of John Henry Newman*, 133. Louvain: Peeters Press; Fletcher, P. J. (2008). Newman and Natural Theology, 26-30. *Newman Studies Journal*, 5 (2), fall, 26-42.

necio se atrevería a negar. Si el Ser Supremo es poderoso o hábil en el sentido análogo a como el telescopio muestra poder y el microscopio habilidad, si Su ley moral debe detectarse meramente a través de los procesos físicos de la constitución animal, o Su voluntad debe deducirse a partir de los temas inmediatos de los asuntos humanos, si Su Esencia es simplemente alta y profunda, ancha y extensa como el universo y nada más: si así son las cosas, confieso que no existe en verdad ninguna ciencia específica sobre Dios, y que la Teología en un puro nombre, y una hipocresía cualquier alegato que se haga en su defensa. Porque entonces Dios coincide con las leyes del universo; es una función, un correlato, una reflexión subjetiva y una impresión mental de los fenómenos que componen el mundo material o moral, que discurren veloces ante nosotros. Entonces, piadoso como es pensar en Dios, mientras la aparatosidad del experimento o el razonamiento abstracto pasan, semejante piedad no es otra cosa que poesía del pensamiento o un ornamento del lenguaje, y no ejerce ni siquiera una influencia infinitesimal sobre la filosofía o la ciencia, de las cuales serían más bien una producción parásita»¹⁰.

Todos estos aspectos de la realidad educativa de Irlanda¹¹, de las teorías filosóficas del utilitarismo y de las corrientes liberales y naturalistas en teología compartían el rechazo a que la teología pudiera tener un sitio en las universidades. Si los primeros lo hacían basados en fundamentos políticos y los segundos en una comprensión moral y social del hombre, los últimos se apoyaban en motivos supuestamente teológicos. El liberalismo no admitía que se pudiera conceder una cátedra universitaria a un supuesto tipo de saber cuyos argumentos se basaban en la fuerza sugestiva de la emoción. Y la teología natural no podía reconocer un puesto en la universidad a un área de conocimiento cuyo conjunto de verdades no se derivaban de su propio ámbito de investigación, sino de los estudios de otras áreas, como la física o la geología¹².

Así que Newman, quien pensaba que la teología era una ciencia de pleno derecho, cuya estructura intelectual, que se expresaba en la doctrina religiosa¹³, «es conocimiento en sentido tan pleno como lo es la teoría de Newton»¹⁴, se vio en la necesidad de escribir una apología de ella. Ahora bien, la defensa de la teología que Newman articuló en su teoría educativa usó estas doctrinas intelectuales para construir una teoría más amplia del papel de la teología en la forma-

¹⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

¹¹ Cf. Loughlin, Gerard. (2009). Theology in the university, 223-226. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 221-240. United Kingdom. Cambridge University Press.

¹² Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

¹³ Cf. Cere, Daniel. (1994). Newman, God, and the Academy. *Theological Studies*, 55, 15-20.

¹⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 9.

ción de un hábito filosófico de la mente. O, dicho de otro modo, discutió el fundamento del liberalismo y la teología natural y, al mismo tiempo, compuso un aspecto fundamental y característico de su filosofía educativa. Ahora bien, la teoría del conocimiento que le sirvió a Newman como fundamento para proponer la formación de un hábito filosófico de la mente¹⁵ se incorporó, aquí, a una comprensión cosmológica de la realidad que se reflejaba en el ámbito de las ciencias¹⁶ y esta, a su vez, en los planes de estudio de la universidad¹⁷. Newman habría compuesto, así, como una sinfonía de tres movimientos¹⁸. El primero, que constaba de una comprensión teológica de la estructura de la creación. El segundo, una lectura del conjunto de las ciencias en los términos que la escolástica denominó «círculo» o «árbol del conocimiento». Y, finalmente, la concreción de todo ello en los planes de estudio de una universidad. Todo lo cual, como digo, contribuiría a la consecución del fin de una universidad, que es la adquisición de una Filosofía¹⁹.

* * *

§ 1. De esta manera, el rector partió de una interpretación teológica de la realidad. Newman, que se encontraba influido por la lectura de Joseph Butler²⁰, —quien, a su vez, había interpretado a Orígenes desde una perspectiva moral²¹—,

¹⁵ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 33-37.

¹⁶ op. cit., 33.

¹⁷ Cf. Christie R. C. (2011). Newman's aesthetic Vision: Theology and the Education of the whole Person. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 23, 41-57; Davis, H. Francis. (1956a). Newman, Christian or Humanist?, 523. *Blackfriars*, 37, 516-526; Id. (1956b). Newman on Educational Method: Educating for Real Life, 104. *Dublin Review*, 230, 101-113;

¹⁸ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 16; Connolly, John R. (2002). Theology in a Catholic University: Newman's Significance for Today. *Horizons*, 29 (2), 263-265; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 137-138.

¹⁹ Cf. Goyette, John & Mathie, William. (2000). The Idea of a Catholic University: Newman on the Role of Theology in a Liberal Education. *Études maritainiennes, Maritain Studies*, XVI, 71-76.

²⁰ Cf. Boakraad, A. J. (1955). *The Personal Conquest of Truth According to John Henry Newman*, 11. Louvain: Editions Nauwelaerts; De Smet, W. (1963). L'influence de Butler sur la théorie de la foi chez Newman. *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, 39, 30-49; Carr, Th. K. (1996). *Newman and Gadamer: Toward a Hermeneutics of Religious Knowledge*, 70-72. Oxford: Scholars Press; Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 152; Norris, Thomas J. (2009). Faith, 78-80. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 73-97. United Kingdom: Cambridge University Press.

²⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

²¹ Cf. Carr, Th. K. (1996). *Newman and Gadamer: Toward a Hermeneutics of Religious Knowledge*, 70-72.

creía que existía una jerarquía en la creación, como ya he sugerido previamente. Según esta división de la realidad en distintos niveles, la creación se compondría de un mundo visible, que sería perceptible a través de los sentidos, un mundo invisible, donde estaría el Reino de Dios, y el hombre²². En efecto, Newman introdujo en la clásica distinción de lo natural y lo sobrenatural la peculiaridad de un ser, el hombre, que, viviendo en el mundo material y siendo él mismo materia, está abierto a la trascendencia y contiene en sí algo de ella. El hombre sería, así, como una realidad intermedia entre dos mundos que confluyen en él en una unidad²³. Newman ilustraba esta idea como a partir, por ejemplo, de la progresiva comprensión del significado de la inmortalidad del alma humana. «Para un niño», escribía,

«este mundo lo es todo. Se ve a sí mismo como una parte de este mundo, igual que una rama es parte de un árbol. Apenas tiene idea de su propia existencia independiente. Es decir, no sabe que posee un alma. Y si avanza en su vida sin modificar estas nociones no llega a saber, ni siquiera al final de su existencia, que tiene un alma. Se ve a sí mismo meramente en su relación con este mundo, que lo es todo para él. Tiene al mundo como su bien, como si fuera un ídolo; y cuando intenta mirar más allá de esta vida, no es capaz de discernir nada, porque carece de ideas y es incapaz de imaginar nada, excepto esta vida. Actúa como los paganos que, al reflexionar dentro de la tradición sobre la otra vida existente en su cultura, alcanzaban a imaginar la felicidad de los bienaventurados como un disfrutar del sol, del cielo y de la tierra de aquí abajo, sólo que más espléndidos que ahora.

Comprender que tenemos alma significa sentir nuestra separación de las cosas visibles, nuestra independencia respecto a ellas, nuestra individualidad, nuestro poder de actuar por nosotros mismos de un modo u otro, nuestra responsabilidad por lo que hacemos. Estas son las grandes verdades, asentadas hasta en la mente de un niño, que la gracia de Dios puede desplegar a pesar de la influencia del mundo exterior»²⁴.

Además, para el rector existe un atributo humano, dejado dentro de sí por el creador, casi como testimonio de su creación²⁵. Este ejercería varias funciones, entre las que estaría recordarle el hecho de que ha sido creado y abrir ante sí la

²² Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 19-25.

²³ Cf. Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*, 87; Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 151-156.

²⁴ Newman, John Henry. (2007). *Sermones Parroquiales*. vol. I, 56.

²⁵ Cf. Fields, Stephen. (1999). Image and Truth in Newman's Moral Argument for God. *Louvain Studies*, 24, 191-210; Hughes, Gerard J. (2009). Conscience, 207-216. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 189-220. United Kingdom. Cambridge University Press; Conn, Walter E. (2009). Newman on conscience. *Newman Studies Journal*, 6 (2), fall, 15-26.

posibilidad de un mundo que le excede²⁶. «Sí; sin duda nos atrae con 'lazos de Adán'»²⁷, decía, como si el hombre fuera

«proyectado fuera de sí mismo por la misma voz que habla dentro de él; y mientras rige su corazón y su conducta por su sentido interior del bien y del mal —no por los principios de este mundo—, este sentido interior no le permite descanso, sino que le reenvía una y otra vez a la búsqueda de Aquel que ha colocado su voz en él. Busca en el mundo para encontrar a Quien no es de este mundo, para encontrar detrás de las sombras y engaños de este cambiante escena temporal y sensible, a Aquel cuya voz es eterna, cuya Presencia es espiritual»²⁸.

Los otros dos elementos de la realidad son a los que Newman recurre con más frecuencia para articular una noción de lo creado y, en todo caso, los que le sirven para articular una defensa de su teología. Los elementos restantes de la división, así, eran lo natural y lo sobrenatural, o, para usar una terminología propiamente newmaniana, el mundo visible y el mundo invisible. El mundo visible se correspondería con el mundo de lo material, con el mundo perceptible a través de los órganos corporales²⁹. No obstante, existiría, también, el invisible. Este mundo vendría a ser, como dice el rector, el mundo donde «habita [...] el Ser que está sobre todos los seres»³⁰, como escribió Newman, y donde vivirían también los santos, los difuntos y los ángeles³¹. Este mundo, si bien es distinto al visible y está separado de él, guardaría una íntima relación en tanto estaría contenido en este. Newman usó un recurso literario para explicarlo semejante al que Pablo usaba para proponer una teoría sobre la resurrección de la carne. Newman, así, proponía que solo «una vez en el año, pero al menos una vez, manifiesta el mundo que vemos sus fuerzas escondidas y de algún modo se manifiesta a sí mismo. Salen las hojas», escribía el rector, «y aparecen los brotes en los frutales y en las flores; la hierba y el trigo crecen también. Se produce una prisa repentina y un estallido exterior de esa vida escondida que Dios ha depositado en el mundo material»³². Así como Newman interpretaba la primavera, concluía que esta «misma tierra que ahora germina en plantas y flores germinará un día en un mundo nuevo de luz y de gloria, en el que veremos como habitan-

²⁶ Cf. Conn, Walter E. (2009). Newman on conscience, 17-25

²⁷ Id. (2009). *Discursos sobre la fe*, 95.

²⁸ Id. (2007). *Sermones parroquiales*. vol. II, 18.

²⁹ Cf. Id. (2010). *Sermones parroquiales*. vol. IV, 13, 226.

³⁰ op. cit., 227.

³¹ Cf. op. cit., 227 y ss.

³² op. cit., 233.

tes a ángeles y santos»³³. En base a esta misma argumentación, Newman sostenía que Dios era un ser tan separado de su creación e invisible como presente en ella y cercano. En consecuencia, pese al rechazo que desplegó contra la teología natural o física, reconocía, en efecto, que se podía deducir algo de los atributos del Creador a través de lo creado. De hecho, esta división de la realidad sería artificial. En «el mundo natural», mantenía el rector, «nada hay superfluo, incompleto o independiente, sino que unas partes responden a otras y que todos los detalles se combinan para formar un estupendo conjunto. El orden y la armonía se encuentran entre las primeras perfecciones de la Creación visible y cuando más examinamos más amplia y detalladamente encontramos que esas perfecciones corresponden a Dios»³⁴. De manera que, en fin, Newman comprendía que existía una estructura de la realidad en la que se daban tres mundos diferentes, pero que, no obstante, constituían una única realidad donde todos los elementos se relacionaban entre sí y cuyo fundamento de unidad residía en Dios³⁵.

Por otra parte, el puesto privilegiado del hombre vendría dado porque es la criatura a quien Dios decide revelarse y porque es la criatura en que se encarnó³⁶ ³⁷. En efecto, el objetivo principal de la encarnación no sería el conocimiento, sino la salvación³⁸. Sería, en palabras del mismo Newman, «reconciliarnos con Dios, adquiriendo para nosotros la vida eterna mediante sus sufrimientos y su muerte»³⁹. Con todo, ciertamente, reconoce que, en la encarnación, se da la máxima expresión de un Dios que quiere darse a conocer y quiere ser conocido, de un Dios, en términos propiamente teológicos, que se revela – también desde un punto de vista cognitivo⁴⁰. «Yo mismo debería situar la encarnación como la doctrina central del cristianismo», escribió el rector, «pues en ella se originaron los tres aspectos principales de la enseñanza cristiana; el sa-

³³ op. cit., 233.

³⁴ Id. (2009). *Discursos sobre la fe*, 331.

³⁵ Cf. Davis, H. Francis. (1964). Newman and the Theology of the Living World, *Newman Studien*, VI (173), 173.

³⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 165.

³⁷ Cf. Newman, John Henry. (2009). *Discursos sobre la fe*, 226.

³⁸ Cf. Dulles, Avery. (1990). From Images to Truth: Newman on Revelation and Faith. *Theological Studies*, 51, 252-267; Merrigan, Terrence. (2009). Revelation, 56-57. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 47-72. United Kingdom. Cambridge University Press.

³⁹ Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, 69.

⁴⁰ Cf. Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 47-50.

cramental, el jerárquico y el ascético»⁴¹. Es así como habría que comprender la unidad de la realidad en el pensamiento newmaniano. No sólo como si lo natural refiriera a lo sobrenatural, que también, pues existen «verdades que se ajustan a un sistema de cosas situadas más allá de este mundo visible»⁴², sino, además, como la intención de Dios de darse a conocer por otros medios⁴³, enviando a «sus testigos una y otra vez, profeta tras profeta, apóstol tras apóstol, milagro tras milagro, para atrapar la razón y premiar la fe, mediante la plenitud de su Revelación»⁴⁴. Así, vista la realidad como un todo correlacionado, donde todos sus elementos se refieren unos a otros entre sí, en Dublín, en la *Rotunda*, Newman pudo terminar concluyendo que si es cierto que todo estaba relacionado, la doctrina de la Iglesia —o el saber teológico para ser más preciso— también lo estaba con el resto del saber humano y, por lo tanto, el conocimiento en su conjunto adquiriría una nueva dimensión⁴⁵. Concluyó que

«como la Palabra escrita y no escrita de Dios la Revelación como un todo, y la Palabra escrita es por sí misma sólo parte de un conjunto, así también la Revelación puede ser considerada como una parte constitutiva del saber humano visto como un todo, y su omisión es la omisión de una de sus partes principales. La Religión revelada suministra hechos a otras ciencias, que ellas, dejadas a sí mismas, nunca podrían alcanzar; e invalida hechos aparentes que esas ciencias solas podrían imaginar. En la ciencia de la historia, por ejemplo, la preservación de nuestra raza en el arca de Noé es un hecho histórico, que la historia nunca habría conocido sin la Revelación. Y en los campos de la fisiología y la filosofía moral, el progreso y perfectibilidad de la humanidad resultan ser un sueño, porque la Revelación lo contradice, sean cuales sean los argumentos plausibles a su favor esgrimidos por los hombres de ciencia. No es, por lo tanto, que los Católicos temen los conocimientos profanos, sino que se muestran orgullosos del saber divino, y piensan que la omisión de cualquier saber, humano o divino, no representa conocimiento, sino ignorancia»⁴⁶.

⁴¹ Newman, John Henry. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*, I, I, 3.

⁴² Íd. *Letters*, XXVII, 54-55. Traducción del autor.

⁴³ Cf. Dulles, Avery. (1990). Newman's Ecclesiology. En Ian Ker & Alan G. Hill. (eds.). *Newman After a Hundred Years*. Oxford: Clarendon Press, 377.

⁴⁴ Newman, John Henry. (2007). *Sermones parroquiales*. vol. II, 174.

⁴⁵ Cf. Dulles, Avery. (1990). *Newman's Ecclesiology*. 377; Connolly, John R. (2002). *Theology in a Catholic University: Newman's Significance for Today*, 274-276; Friday, John Rogers. (2007). Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians, 43-44. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 43-52; Ford, John T. (2007). John Henry Newman: the relationship between theology and science, 54-55. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 54-53; Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 59-62; Hütter, R. (2013). *University Education, the Unity of Knowledge and (Natural) Theology: John Henry Newman's Provocative Vision*, 1117-1156.

⁴⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IV, § 1.

§ 2. De esta manera, allí, donde en un discurso ontológico se hablaba de «creación», aquí, en una disertación epistemológica, Newman comenzaba a hacerlo de «verdad». Para él, en el marco de su filosofía educativa –pues, en un contexto escatológico, la aceptación o el rechazo de la verdad o la aprehensión de esta o el error, suponía tanto como decidirse por la salvación o la condenación–, la verdad se refería «a hechos y a sus relaciones, que se comportan unos hacia otros como los sujetos y los predicados en lógica»⁴⁷. Newman, así, trasponiendo la realidad tal y como él mismo la interpretaba a términos propios de una teoría del conocimiento, podía afirmar que la esta podía ser contemplada del mismo modo por la mente humana. «Todo lo que existe», llegó a afirmar frente a los que le escuchaban en la *Rotunda*, «tal como es contemplado por la mente humana, compone un amplio sistema o una compleja totalidad, que se resuelve en un número indefinido de hechos particulares, que, por ser partes de un todo, mantienen innumerables relaciones recíprocas de todo género»⁴⁸.

Cuando la realidad dejó de ser vista como unidad, como contemplada desde una perspectiva teológica, y Newman dio el paso hacia una perspectiva a medio camino entre la epistemología y la gnoseología, la descripción de la realidad aprehendida por el sujeto varió. Cuando Newman manejaba el concepto de «*facts*», de «*hechos*», no quería dotarles de un sentido activo, como refiriéndose a acciones particulares que fueran llevadas a cabo por los sujetos, sino que denotaba los diversos elementos que componían, para él, el entramado de la realidad⁴⁹. Estos hechos, así, cuando eran vistos desde una perspectiva cognoscitiva, adquirirían algunas particularidades específicas. El hecho sería el elemento crucial que permitiría al sujeto conocer, algo así como los primeros principios desde los que, como exigía la formación de un hábito filosófico de la mente, le haría posible moverse en el entramado del sistema que componía la realidad y que se reflejaba, a su vez, en su estructura mental. Además, desde un punto de vista epistemológico, los hechos se corresponderían con las distintas ciencias que compondrían el «*circle of knowledge*», el círculo del conocimiento.

Newman sostenía que las ciencias nacen de la imposibilidad del sujeto de observar la realidad en su totalidad. El conocimiento del hombre sería limitado

⁴⁷ Íd. (2011). *Idea*, I, III, § 2.

⁴⁸ op. cit., I, III, § 2.

⁴⁹ Cf. Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*, p. 81-86.

porque no podría ver de súbito todos los hechos con los que Dios ha compuesto la creación y, en el caso de que pudiera hacerlo, no se estaría hablando del conocimiento corriente de un sujeto, sino de una visión beatífica. Por esta razón, como decía, Newman situó el nacimiento de las ciencias en la intersección entre la necesidad innata de conocer que el hombre experimenta y la imposibilidad de conocerlo todo de golpe. El hombre, con las ciencias, conocería aspectos la realidad, de forma parcial y abstracta. O, dicho de otro modo, el ser humano conocería la realidad desde la aproximación, por medio de la ciencia, a un hecho particular y, después, a otro, y, así, sucesivamente, hasta cubrir la mayor parte de realidad posible. Esas aproximaciones a cada aspecto particular de la realidad es lo que Newman comprende como «ciencia»⁵⁰. Serían, en palabras del propio rector, «diversas vistas parciales o abstracciones, por medio de las que el intelecto considera su objeto»⁵¹. Así, continuaba, a veces

«se extienden a lo largo y a lo ancho, pero superficialmente; en ocasiones lo hacen con exactitud sobre determinadas zonas de la realidad, o mantienen una parte en común, a la vez que en otras partes manifiestan una divergencia absoluta. Así la Óptica tiene como objeto toda la creación visible en cuanto meramente visible. La Psicología se ocupa de un espacio más limitado, pero más rico. La Astronomía, plana o física, posee en ambos casos el mismo objeto, pero lo trata de modo diferente. La Geología y la anatomía comparada tienen objetos en parte idénticos y en parte distintos»⁵².

No obstante, si bien Newman reconocía que las distintas ciencias adquieren su propia idiosincrasia en función del objeto de estudio al que se dirigen, este mismo objeto de estudio sólo puede ser comprendido en profundidad gracias a la relación que las ciencias mantienen entre sí y, por tanto, a la información que toma del resto de saberes. Esto es posible, precisamente, porque son abstracciones mentales y, como tales, necesitan de la comparación, del análisis, de la síntesis, de la clasificación, de la observación de causas y efectos que ayuden a completar toda la información que se puede tener sobre un objeto de estudio contemplado desde diversas perspectivas. Así, en suma,

«las ciencias son resultado de esa abstracción mental de la que he hablado, al ser el registro lógico de este o aquel aspecto de la totalidad del conocimiento. Dado que todas

⁵⁰ Cf. Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 44-45.

⁵¹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 2.

⁵² op. cit., I, III, § 2.

las ciencias pertenecen a un único y mismo círculo de objetos, se hallan todas conexas unas con otras. Al ser meros aspectos de cosas, resultan de un modo y otro incompletas en su propia idea y en orden a sus respectivos propósitos. En ambos sentidos, todas las ciencias se necesitan mutuamente y se ayudan unas a otras»⁵³.

Ahora bien, así como Newman estableció una correlación entre «realidad» y «conocimiento», que la creación sea fruto de una intervención de Dios y que Dios esté presente en ella como la vida está presente en la semilla que germina, le permitía vindicar la teología como una ciencia entre las ciencias y, por tanto, en la universidad⁵⁴.

No obstante, antes de comenzar la defensa de la teología en los mismos términos en que se estaba desarrollando su teoría de la educación, prefirió reforzar esta con un argumento silogístico que afirmaba, en esencia, que una «Universidad hace profesión, por su mismo nombre, de enseñar un saber universal. La Teología es ciertamente una rama de ese saber»⁵⁵. Antes de esto, Newman continuaba preguntándose «¿Cómo es posible entonces abarcar todas las ramas del saber, y excluir, sin embargo, de las materias enseñadas una que es, por lo menos, tan importante y extensa como cualquiera de las demás? Creo que ninguna de las premisas de este razonamiento admite excepción»⁵⁶. Este silogismo tenía que ver con la manera en que Newman comprendía la universidad. En efecto, si el rector interpretó este concepto desde un punto de vista gnoseológico, como el lugar donde se forma un «*imperial intellect*», un intelecto imperial, cuando siguió una vía etimológica, también prefirió la opción que más se relacionaba con la teoría del conocimiento. Newman sabía perfectamente que el origen de la palabra «universidad» se encontraba en el medievo y no se refería, única y exclusivamente, a la razón. Aludía, más bien, a las asociaciones de artesanos que se reunían en torno a un maestro. El oficio de intelectual era, pues, un oficio de artesano y no de otro modo se comprenderían los monjes carolingios o Abelardo. Newman sabía, pues, que si quería ser fiel al sentido etimológico de la palabra «universidad» debía optar por un modo institucional o sociológico de interpretarla. Porque consta, además, que lo leyó en un artículo

⁵³ op. cit., I, III, § 4.

⁵⁴ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 166-168.

⁵⁵ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 4.

⁵⁶ op. cit., I, II, § 1.

publicado en la *Edinburgh Review* y porque así se lo hicieron saber⁵⁷. Sin embargo, el rector conocía, también, que el paso del tiempo había cargado el concepto semánticamente hasta el punto de que «universidad» se había llegado a identificar con «universal», incluso en las discusiones académicas entre los seguidores de Locke y *Oriel College*. Newman, por tanto, basó una parte de su apología sobre esta creencia. Si la universidad, por propia definición, era universal debía estar abierta a todos los estudiantes que quisieran estudiar en ella. Esto era, además, lo que caracterizó a Oxford y Cambridge cuando nacieron junto con los *colleges*. Que estuvieran abiertas a la posibilidad de que todos los estudiantes, sin excepción de dinero o nacionalidad, pudieran estudiar en ellas. Así, una institución universitaria que no estuviera abierta a todos los estudiantes no podría ser llamada «universidad» con pleno derecho. Y eso significa que no podía excluir a los que quisieran estudiar teología. Por otro lado, Newman interpretaba, también, «universal» como sede de «saber universal»⁵⁸. Con esta expresión, ya sí, se refería a que una universidad debía contar con todas las ciencias que existan, y eso significaba que, si excluía la teología del arco de estudios que comprendía, se excluía a sí misma de la misma noción de «universidad»⁵⁹. Pues, sostuvo, cuando «un determinado número de personas se asocian, no como políticos, diplomáticos, abogados u hombres de negocios, sino con el único objeto de promover saber universal, pueden sacrificar muchas cosas, como, por ejemplo, ambición, reputación, ocio, comodidad, intereses partidistas, dinero. Pero hay algo que no pueden sacrificar: el conocimiento en sí mismo». Por esta razón, continuó el rector,

«Si entonces en una institución que profesa estar abierta a todo el saber, nada se enseña sobre el Ser Supremo, parece lícito concluir que los individuos promotores de ese centro, si son coherentes, mantienen claramente que nada se sabe con certeza sobre el Ser Supremo, nada al menos que tenga derecho a ser considerado como una adición real al volumen de conocimiento general existente en el mundo.

Si de otro lado resulta que algo considerable es conocido sobre el Ser Supremo, por razón o Revelación, entonces la institución de que hablamos profesa todas las ciencias, y deja fuera a la más importante. En una palabra, aunque la afirmación parezca atrevida, no veo cómo puedo evitarla y no sostener que semejante institución no es lo que dice

⁵⁷ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 181-182; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 141-145; Loughlin, Gerard. (2009). *Theology in the university*, 225.

⁵⁸ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 1.

⁵⁹ Cf. Loughlin, Gerard. (2009). *Theology in the university*, 225.

ser, si Dios existe realmente. No quiero parecer declamatorio, pero en base al valor mismo de las palabras, es evidente que un Ser Divino y una Universidad así entendida no pueden coexistir»⁶⁰.

Con todo, como decía, el núcleo más sólido de la apología de Newman se encuentra no tanto en esta interpretación etimológica de la universidad como en la trasposición epistemológica del lugar de Dios en la creación. La teología, así, no es sólo ciencia. Es, además, la «*science of sciences*»⁶¹, la «ciencia de las ciencias»⁶². Sin embargo, antes de llegar a esta afirmación, Newman ofreció en las conferencias de Dublín la única definición de «teología» que se encuentra en su obra, y que desarrolló por la vía de la negación⁶³. «¿Qué es la teología?», comenzó preguntándose.

«Diré primero lo que no es. Ante todo –aunque hablo desde luego como Católico– no doy por supuesto, en lenguaje estricto, que el Catolicismo sea verdadero, por el hecho de convertirme en el campeón de la Teología. El Catolicismo no ha entrado formalmente en mi argumentación hasta el momento, ni tampoco pienso adoptar ahora ideas propiamente católicas, por motivos que aparecerán en el curso de la exposición, aunque desde luego voy a usar expresiones católicas.

Tampoco incurriré en la moda actual de identificar Teología natural y Teología física, porque ésta es una disciplina sumamente infecunda, considerada como una ciencia, y en realidad no es ciencia en absoluto, dado que no pasa de ser una serie de piadosas o polémicas observaciones sobre el mundo físico visto religiosamente. La palabra ‘Natural’ a su vez comprende propiamente al hombre y a la sociedad y todo lo que ambas realidades suponen, como muestra muy bien el gran escritor protestante Dr. Butler.

Tampoco considero Teología a las controversias, del tipo que sean, como, por ejemplo, lo que suele llamarme ‘pruebas de la religión’ o ‘pruebas del Cristianismo’. Porque aunque ambas éstas constituyen una ciencia auxiliar de la Teología y son necesarias en su lugar, no son Teología propiamente dicha, a menos que un ejército y el cuerpo político de un país se tengan por sinónimos.

No entiendo por Teología, en cuarto lugar, ese difuso ente denominado ‘Cristianismo’ o ‘nuestro común Cristianismo’, o ‘Cristianismo, régimen de la nación’, en el caso de que alguien pueda decirnos qué significan estas expresiones. Las rechazo por la sencilla razón de que no pueden formularse en una proposición sensata.

⁶⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 2.

⁶¹ Cf. op cit., I, III, § 4; I, V, § 2.

⁶² Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 169.

⁶³ Cf. Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 46-47

Finalmente, no considero que la Teología sea familiaridad con la Sagrada Escritura, pues aunque ninguna persona de talante religioso leerá la escritura sin verse elevado en sus sentimientos y obtener al mismo tiempo un buen conocimiento de la historia, sin embargo, ni la lectura histórica ni los sentimientos religiosos llegan a ser ciencia»⁶⁴.

Newman comenzó, así, negando que «teología» y «catolicismo» fueran lo mismo⁶⁵. Con esta negación, el rector insistía en la idea con que abrió sus discursos. Que el modelo que proponía se inspiraba en Oxford y Cambridge, ciertamente, pero, sobre todo, en un ideal educativo inspirado por paganos que iba mucho más allá de Oxbridge y, como la propia interpretación histórica que realizó, se podría remontar hasta la antigüedad clásica. Si la universidad nació allí –como nació, de hecho, en el pensamiento newmaniano– debido a que supieron que existían modos más correctos de pensar, lo podría hacer, del mismo modo, porque existió una inquietud filosófica que les llevaba a preguntarse por Dios. Además, Newman expresaba con esta negación una tensión que latía en aquellas tardes de Dublín, pues su discurso se debatía entre la realidad de estar creando una universidad que pertenece a la Iglesia Católica de Roma con argumentos que pretendían dibujar, en muchos momentos de los discursos, no la fisonomía de una institución católica, sino la idea de una universidad desnuda, en su esencia. En consecuencia, se dio la circunstancia de que el rector propuso una teología no necesariamente católica cuando se movía en el terreno de la pura especulación, pero, más tarde, cuando volvía al contexto más inmediato, sostenía que el conjunto de los saberes humanos no podían prescindir de la noción de revelación, que es esencialmente cristiana.

Por esta misma tensión, otra de las negaciones con las que el rector perfiló su definición de teología fue que no podía reducirse a «mero cristianismo» o a «nuestro común cristianismo»⁶⁶. La teología no era catolicismo, pero, ciertamente, no dejaba de ser cristianismo. Ahora bien, no un cristianismo cualquiera. Con el adjetivo «mero», Newman reconocía que si bien el ejercicio de la teología en la universidad se relacionaba con la confesión de que Jesús era el mesías esperado por Israel, esta confesión, no obstante, no podía limitarse a ello. La

⁶⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

⁶⁵ Cf. Morales, José. (1969). Concepto de teología en John H. Newman, 319-320. *Scripta Theologica*, 1 (2), 315-375; Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 46.

⁶⁶ Cf. Morales, José. (1969). *Concepto de teología en John H. Newman*, 321-322.

teología no se podía identificar, así, sólo con la centralidad de la persona de Jesús. Tenía que ver, además, con la aceptación de lo que reveló en su venida y con el desarrollo doctrinal del contenido de la revelación en los años de historia de la Iglesia. Un desarrollo de la doctrina que no tuviera relación con la idea que Cristo tenía en mente cuando habló, sería cristianismo, porque le concede a Jesús la importancia necesaria, pero sería una corrupción⁶⁷, como lo había sido el arrianismo. «Desarrollo», en el pensamiento de Newman⁶⁸, sería «un proceso de mayor o menor duración en el tiempo, mediante el cual los aspectos de una idea toman consistencia y forma»⁶⁹, esto es, «la germinación y maduración de alguna verdad real o aparente en un vasto campo mental»⁷⁰. La teología en su dimensión cristiana, sería, así, el desarrollo de un conjunto de verdades conforme Cristo debió expresarlas a los primeros y, por lo tanto, conforme aparecen recogidas en las Sagradas Escrituras.

No obstante, la definición avanzó fuera de esta tensión interna que se experimenta en los discursos. Con el rechazo a la teología física, que no es más que una serie de polémicas o anotaciones sobre el mundo visto desde un punto de vista religioso, Newman rechazaba tanto el liberalismo como la teología natural⁷¹. Dado que la teología no era «cualquier tipo de polémica», ni «evidencias de la religión» o «evidencias cristianas», Newman rechazaba no sólo un tipo de ejercicio de la mente que se reducía al mundo de la opinión, sino, más profundamente, identificaba la teología con un dato objetivo de la realidad que unía el mundo visible y el invisible: la encarnación. Tanto es así que la razón, frente a este hecho objetivo, ha dado lugar a un desarrollo doctrinal en torno al cual se ha configurado la religión cristiana⁷². «Tomando la encarnación como su doctrina central», decía Newman, «el episcopado, tal y como lo enseñó san Ignacio, será un ejemplo de desarrollo político, la *Theotókos* de desarrollo lógico, la determinación de la fecha de nacimiento de nuestro Señor de desarrollo histórico, la santísima Eucaristía de desarrollo moral, y el credo Atanasiano de desarrollo

⁶⁷ Cf. Morales, José. (1969). *Concepto de teología en John H. Newman*, 321.

⁶⁸ Cf. Lasch, Nicholas. (1975). *Newman on Development: The Search for an Explanation in History*, 116. Shepherds-town, WV: Patmos Press; McCarren, Gerard H. (2009). Development of doctrine, 119-127. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 118-136. United Kingdom. Cambridge University Press.

⁶⁹ Id. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*, I, I, 5.

⁷⁰ op. cit., I, I, 5.

⁷¹ Cf. Morales, José. (1969). *Concepto de teología en John H. Newman*, 321.

⁷² Cf. Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 63-65.

metafísico»⁷³. Comprendido así, desde esta misma perspectiva, se entiende que la teología tampoco podía reducirse a aportar evidencias cristianas. Con esta expresión, Newman se refería a circunstancias particulares que demostraran que la religión existía, de hecho, o que el cristianismo había tenido lugar en el mundo. Esto podía ayudar, en algún sentido, a comprender que el hombre era una ser religioso por naturaleza. O a combatir la increencia en algún sentido. Pero no a un desarrollo de la teología.

Por último, Newman rechazó que la teología se identificara con la Sagrada Escritura. Lo que, quizá, Newman tenía en mente con esta negación eran los métodos histórico-críticos sobre los que comenzaban a fundamentarse las investigaciones teológicas en el siglo XIX⁷⁴ o el mismo ambiente cristiano en que creció. Pero parece más probable que aludía a que el ejercicio de la teología pudiera identificarse, como sucedía en algunos cristianismos, con el método de la *Sola Scriptura*. Newman escribía, así,

«Considerad ahora si estas dos situaciones de la mente no son completamente distintas una de otra: creer sencillamente lo que os anuncia una autoridad viva, o tomar un libro, como es la Sagrada Escritura, y usarlo a vuestro gusto, someterlo a vuestros criterios, interpretarlo discrecionalmente, y admitir como verdad lo que elijáis y nada más.

Los dos procedimientos se diferencian en razón de que en el primero os sometéis, y en el segundo juzgáis por vosotros. No pregunto en este momento cuál es el mejor, o si ambos son practicables desde un punto de vista religioso. Afirmo solo que son dos caminos, y no uno, de recibir una doctrina, porque el sometimiento es radicalmente contrario a la afirmación del propio juicio.

Ahora bien, ¿no es cierto que la fe en tiempos de los apóstoles consistía en someterse?, ¿no es cierto que no estribaba en juzgar por uno mismo?»⁷⁵

El conjunto de todas estas negaciones conduciría a Newman, en suma, a una única conclusión⁷⁶. Que si la teología no era catolicismo debido a que su presencia en la universidad no se debía a la confesión de esta, sino a la razón con que se ejercía. Que si no era mero cristianismo porque no le bastaba con confesar a Jesús como mesías, sino que a esto debía seguirle un desarrollo doctrinal

⁷³ Newman, John Henry. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*, I, II, 10.

⁷⁴ Cf. Morales, José. (1969). *Concepto de teología en John H. Newman*, 321-322.

⁷⁵ Id. (2009). *Discursos sobre la fe*, 206.

⁷⁶ Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 46-47.

del mensaje mesiánico. Que si no era teología física ni opinión porque no se basaba en la emoción o el sentimiento, sino en el dato objetivo de la encarnación. Que no era Sagrada Escritura porque suponía el ejercicio de la razón. Que si no era todo esto, decía, era debido a que se fundamenta en el ejercicio de la razón y, por esto mismo, debe ser definida⁷⁷ como la «Ciencia de Dios»⁷⁸.

Así, aparentemente, Newman concebiría la teología en los mismos términos que el resto de miembros del círculo del conocimiento. Como la abstracción mental que el ser humano usa para conocer un aspecto de la realidad. En este caso, la realidad de Dios. De esta manera, según el modo en que Newman desarrolló su argumentación, se vio en la necesidad de esbozar siquiera el modo en que comprendía a Dios, pues, de otro modo, no habría podido articular el lugar concreto de la teología ni en su relación con el resto de ciencias en la universidad.

§ 3. De manera que Newman ofreció una descripción de Dios, que, en lo esencial, se mantenía dentro de los esquemas clásicos de la tradición teológica⁷⁹. «Dios es un ser individual, Independiente, Perfecto en grado sumo e Inmutable», comenzó diciendo.

«Es asimismo un Ser Inteligente, vivo, personal y omnipresente. Es Todopoderoso, todo lo ve y todo lo recuerda. Existe un abismo infinito entre Él y sus criaturas. Dios no tiene origen, se basta absolutamente a sí mismo, ha creado y mantiene el universo, y nos juzgará a cada uno de nosotros, tarde o temprano, según la ley del bien y del mal que Él mismo ha escrito en nuestros corazones. Dios conserva la soberanía sobre las disposiciones que ha tomado, opera entre ellas y es independiente de ellas. Tiene todo en sus manos, alberga un propósito en cada suceso, y una medida en toda obra, de modo que guarda una relación propia suya respecto al objeto de cada ciencia particular de las muchas que se contienen en el libro del saber. Con una adorable e incesante energía ha querido implicarse en la entera historia de la Creación, la constitución de la naturaleza, el

⁷⁷ Cf. Hittinger, John P. (2002). *Liberty, Wisdom and Grace*, 238-241. Lanham, Maryland: Lexington Books; Mongrain, Kevin. (2007). Newman on theology and contemplative receptivity in the liberal arts, 15-16. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 11-20.

⁷⁸ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 7.

⁷⁹ Cf. Lamadrid Lucas. (1996). *Befriending the Past: A Study of the Idea of Tradition in the Theology of John Henry Newman and Nicholas Lash*. Ann Arbor, Mich: UMI; Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 47; Cf. Goyette, John & Mathie, William. (2000). *The Idea of a Catholic University: Newman on the Role of Theology in a Liberal Education*, 76.

curso del mundo, el origen de la sociedad, el destino de las naciones, y la acción de la mente humana»⁸⁰.

No obstante, si bien, como decía, esta imagen contiene los atributos clásicos que la Tradición ha coincidido en suponer a Dios –aunque, no obstante, subrayó, de un modo especial, la idea de «conciencia»–, Newman arrogó otras cualidades a Dios. En efecto, como ya he dicho, el primer elemento importante sobre el lugar de Dios en el pensamiento newmaniano es la objetividad de su propia existencia que da la existencia al propio hombre⁸¹. Como el rector mismo escribió al describir su conversión, esta se produjo porque su intelecto supo «descansar en el pensamiento de dos y sólo dos seres absoluta y luminosamente autoevidentes: yo y mi Creador»⁸². Y, en efecto, desde un punto de vista ya netamente doctrinal, Newman sostenía que todo

«hombre abraza espontáneamente la doctrina de la existencia de Dios como un primer principio y presupuesto necesario. No es tanto para él una enseñanza demostrada como una noción que gravita sobre su mente de modo irresistible y una verdad en la que no se le ocurre, en la que no puede dudar, dado los numerosos testimonios a favor contenidos en la experiencia y en la conciencia de cada uno. Probablemente no acertaría a desmadejar los hilos del proceso anímico, o a señalar los argumentos independientes que juntos, crean en su espíritu la certeza que experimenta. Pero en cualquier caso está seguro de esa verdad»⁸³.

Con todo, aunque el hombre sabe, casi de un modo instintivo, que Dios existe, este vive, a la vez, separado del mundo e implicado en él. Newman sostenía, de hecho, que «detrás del velo del universo visible, hay un Ser invisible e Inteligente que actúa sobre el mundo y a través de este siempre que lo desea. Este ser»⁸⁴, continuaba Newman, «no es en modo alguno un alma del mundo, en analogía con la naturaleza humana, sino que, por el contrario, es absolutamente distinto del mundo, por ser su Creador, Sustentador y Gobernante y Señor Soberano»⁸⁵. Dios, así, es tan invisible e independiente como perceptible y cercano. Dios, así, posee una existencia que puede ser conocida por el hom-

⁸⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 7.

⁸¹ Cf. Ekeh, Ono Paul. (2011). Newman's cogito: John Henry Newman's phenomenological meditations on First Philosophy, 100. *The Heythrop Journal*, LII, 90-103.

⁸² Íd. (2010). *Apología*, 51.

⁸³ Íd. (2009). *Discursos sobre la fe*, 262-263.

⁸⁴ Íd. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

⁸⁵ op cit., I, III, § 7.

bre, en alguna medida, por medio de la razón. «Dios omnipotente», rezaba Newman,

«Tú eres la única perfección infinita. Desde la eternidad, Tú eres el Absoluto, el único Absoluto. Tuyos son los atributos más maravillosos que la mente humana puede concebir, tuyos son también aquellos atributos innumerables que la mente humana no es capaz de imaginar. Estoy convencido de ello por las experiencias directas de tus bendiciones y gracias, por las pruebas de tu sublime existencia y de tus atributos, con los que mi razón se encuentra a cada paso, y de los que no puedo dudar ni discutir. Estoy convencido de ello por la prolongada e íntima familiaridad con esta misma convicción, que se ha convertido en parte de mi estructura racional. En torno a la idea de su Ser, como piedra angular se ha construido la vida de mi espíritu: sin ella todo se desharía en fragmentos. Estoy convencido de ello por la íntima percepción de mi conciencia, como si se tratara de un hecho experimental, tanto que negar la personalidad de Dios equivaldría para mí a negar también la mía: negarle a Él la existencia significaría privarme a mí mismo de la base sobre la que fundamentar mi propia existencia»⁸⁶.

Estos elementos de la comprensión newmaniana de Dios eran los que determinaban el lugar privilegiado que concede a la teología⁸⁷. Dada la soberanía de Dios, su magnificencia, su realeza, dado que constituye una «de las más altas verdades que la mente humana pueda captar, y abarca un arco de temas de lo más diverso y amplio»⁸⁸ Newman puede sostener que el sólo nombre de Dios ya contiene una teología en sí misma⁸⁹. No obstante, se da la circunstancia de que Dios es cognoscible en alguna medida así como que participa de su creación. «Con una adorable e incesante energía», escribiría Newman, «ha querido implicarse en la entera historia de la Creación, la constitución de la naturaleza, el curso del mundo, el origen de la sociedad, el destino de las naciones, y la acción de la mente humana. Se hace, por tanto, necesariamente al asunto de una ciencia»⁹⁰. Ahora bien, precisamente porque la palabra «Dios» justificaría ya de por sí que el hombre le deseara conocer, y, también, debido a que participa en su creación, la teología no es una ciencia más entre el resto de las ciencias, sino la *regina scientiarum*, la reina de las ciencias⁹¹. Es, como dice Newman, «más am-

⁸⁶ Íd. (2007). *Meditaciones y Devociones*, 317-318.

⁸⁷ Íd. (2011). *Idea*, I, III, § 8.

⁸⁸ op. cit., I, III, § 8.

⁸⁹ Cf. op. cit., I, II, § 3.

⁹⁰ op. cit., I, II, § 7.

⁹¹ Cf. Tierney, Michael. (1953). Newman's Doctrine of University of Education, 124. *Studies: An Irish Quarterly*, 42, summer, 121-131; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 180, 183; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 169; Cf. Goyette, John & Mathie, William. (2000). *The Idea of a Catholic University*:

plia y noble que cualquiera de las incluidas en el ciclo de la educación profana». Ahora bien, no es sólo que la teología sea la ciencia más noble en virtud de su objeto de estudio, sino que, precisamente porque Dios está presente en todos los órdenes de la realidad, y todos los hechos conducen a Dios, Newman concluyó

«Admitid un Dios, e introducíis inmediatamente entre los contenidos de vuestros conocimientos un hecho inconmensurable, que desborda y absorbe cualquier otro hecho concebible. ¿Cómo podemos investigar cualquier parte y nivel de conocimiento, y detenernos precisamente en el saber que abarca todos los órdenes? Todos los principios verdaderos se hallan impregnados de ese saber, todos los fenómenos convergen allí: es realmente el Primero y el Último»⁹².

§ 4. El hecho mismo de que Newman sostuviera que la teología tiene un papel distinto que el resto de las ciencias introducía, ya de por sí, la noción de «relación» en su discurso. La teología, se podría pensar, influiría en el resto de las ciencias seculares en la misma medida en que estas influirían en aquella. Sin embargo, aunque Newman propuso que analizaría esta relación, el curso de su argumentación –dirigido, sobre todo, a subrayar la importancia de la teología–, le llevó a centrarse únicamente en el papel fundamental que ejercía la teología en la ciencia profana. De esta manera, Newman estudió tanto esa influencia como las consecuencias que tendría para el conjunto de conocimientos que la teología no estuviera, pero, en ningún caso, la manera en que esta se veía afectada por el resto. Y esto significa, en esencia, que la relación que se establecería no era de igualdad⁹³, sino de «interdependencia y soberanía de la teología»⁹⁴.

La relación que mantienen las ciencias entre sí, así, se concretaría, sobre todo, en tareas correctivas y cognoscitivas⁹⁵. Newman lo expresó con la imagen del «*circle of sciences*»⁹⁶, «círculo de las ciencias», pero, más que cualquier cosa, «*circle of knowledge*»⁹⁷, «círculo de conocimiento». La idea del «círculo», que expre-

Newman on the Role of Theology in a Liberal Education, 76-77; Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 48; Loughlin, Gerard. (2009). *Theology in the university*, 222.

⁹² Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, II, § 3.

⁹³ Cf. Ker, Ian. (1976). Introduction to 'The Idea of a University', LXI-LXII. En John Henry Newman (1976). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Oxford: Clarendon Press.

⁹⁴ op. cit., LXI. Traducción del autor.

⁹⁵ Cf. Connolly, John R. (2002). *Theology in a Catholic University: Newman's Significance for Today*, 277-278.

⁹⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 3.

⁹⁷ op. cit., I, III, § 8; I, IV, § 2; I, II, § 3; II, VII, § 2.

sa la idea de totalidad, y que toma heredada del imaginario medieval, le sirvió a Newman para articular la imagen de equilibrio y totalidad que sería, a fin de cuentas, la verdad⁹⁸. No obstante, las ciencias no aparecerían las unas sobre las otras, sino como segmentadas por líneas discontinuas. Estas franjas vendrían a significar el hecho de que todas serían, por una parte, independientes en función de su objeto de estudio y método y, por otra parte, dependientes del resto. Las ciencias, en el pensamiento de Newman, darían y recibirían sus contenidos con la pretensión de conocer más fidedignamente su objeto⁹⁹. No obstante, si, por expresarlo de algún modo, las ciencias cumplen una función cognitiva, pues todas serían necesarias tanto para una aprehensión mejor de su objeto de estudio como para un conocimiento más profundo de la verdad en toda su extensión, Newman les atribuyía, además, una función correctiva¹⁰⁰. Cada una de ellas, diría Newman, propone una conclusión sobre su objeto de estudio que depende, esencialmente, del conjunto de premisas o datos observados dentro del ámbito de la ciencia en cuestión y de su método. Sin embargo, estas conclusiones pueden entrar en contradicción con las conclusiones de otras ciencias, en cuyo caso deberían armonizarse, o conjeturar hipótesis conclusivas sobre ámbitos de conocimiento que se corresponden con su objeto de estudio. El tejido de relaciones que existiría dentro del círculo de conocimientos permitiría, dado el caso, corregir o sancionar los excesos que se pueden cometer en este sentido. «Si yo fuera un químico, negaría tal vez la influencia de la mente sobre la salud corporal», ejemplificó el rector, quien prosiguió sosteniendo que «así sucesivamente, por lo que respecta a los cultivadores de una ciencia o grupos de ciencias, que dé su horizonte a todos los demás»¹⁰¹. Newman, aun, concluyó que las personas que proceden así terminan convirtiéndose en «charlatanes y beatos de su propia disciplina, que desprecian todo principio y todo hecho que no perte-

⁹⁸ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 180-188.

⁹⁹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 184, 186; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 181-183; Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 45-46; Loughlin, Gerard. (2009). *Theology in the university*, 228; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 138-140.

¹⁰⁰ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 184, 186; McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 177-179; Loughlin, Gerard. (2009). *Theology in the university*, 228; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 143-146.

¹⁰¹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 3.

nezca a su propio campo, y piensan que pueden hacerlo todo sin ayuda de otros ámbitos del saber»¹⁰².

La teología, en un principio, participaría en este círculo del mismo modo que el resto de las ciencias¹⁰³ —con sus propias limitaciones, incluso¹⁰⁴. No obstante, con una peculiaridad que no le es dada al resto y que es necesario observar haciendo algunas correcciones a la idea de círculo¹⁰⁵. Esta imagen, aunque sugiere la idea de movimiento, cuando se aplica al ámbito de las ciencias transmite una idea estática del intercambio entre las ciencias. No es que una ciencia pueda ser corregida solo por las que son correlativas a ella, sino por cualquiera. Salvo la teología que, de suyo, tendría la capacidad de corregir a todas las ciencias e, incluso, al mismo círculo. En este sentido, es más sugerente la idea del «*tree of knowledge*», «árbol de la ciencia»¹⁰⁶ que, aunque fue menos usada por el rector, proporcionaba un matiz distinto. Si bien esta imagen no sugería, de un modo tan claro como el círculo, las relaciones que las ciencias mantenían entre ellas, sí que expresaba con mayor precisión la función nutricia de la teología, que estaría presente en todas las ciencias como Dios está presente en toda la creación. «Resumiendo lo dicho», concluyó Newman,

«afirmo que el conocimiento forma una totalidad porque su objetivo es uno, pues el universo a lo largo y a lo ancho se encuentra tan íntimamente ensamblado que no podemos separar partes u operaciones unas de otras, excepto por una abstracción mental. Por lo que a su creador se refiere, aunque Él se halla en su propio Ser radicalmente separado del universo, y la Teología posee ámbitos con los que no guarda relación directa el saber humano, sin embargo, el Creador se ha implicado de tal modo con el mundo, y le ha tomado en su mismo seno, mediante su presencia íntima en él y su providencia sobre él, así como con sus huellas e influjos, que no podemos contemplar ese mundo verdadera o completamente sin contemplar también en algunos aspectos cruciales a su Creador»¹⁰⁷.

La teología, así, ocuparía un lugar privilegiado en el conjunto de las ciencias. Newman, que le atribuyó estas características en función de los mismos atribu-

¹⁰² op. cit., I, III, § 3.

¹⁰³ Cere, Daniel. (1994). *Newman, God, and the Academy*, 15.

¹⁰⁴ Cf. Merrigan, Terrence. (2005). *Newman and Theological Liberalism*, 616-619.

¹⁰⁵ Cf. Cere, Daniel. (1994). *Newman, God, and the Academy*, 15-16; Ford, John T. (2007). *John Henry Newman: the relationship between theology and science*, 55-56;

¹⁰⁶ op. cit., I, V, § 8; I, VI, § 4.

¹⁰⁷ op. cit., I, III, § 4.

tos con que pensaba a Dios, usa un argumento que tiene que ver con la antigüedad misma de la preocupación del hombre por conocer al creador y con la estructura interna de la teología como ciencia. Cuando Newman derivó de su definición de teología que era, por la convergencia de las negaciones, no sólo una ciencia, sino la ciencia de Dios, no precisó que su estatuto proviene de que «es sumamente precisa y coherente en su estructura intelectual»¹⁰⁸. Pero lo cierto es que Newman escribió que cuando

«hablo de Teísmo o Monoteísmo, no estoy agrupando juntas doctrinas discordantes; no estoy mezclando la creencia, la opinión y la persuasión, del tipo que sea, en un agregado informe, mediante la ayuda de palabras ambiguas, y dignificando este producto con el nombre de Teología. Hablo de una idea desplegada en sus justas proporciones, expuestas según un método inteligible, y productora de necesarios e inmutables resultados, comprendida, desde luego, en un tiempo y lugar mejor que en otros, mantenida aquí y allá con mayor o menor coherencia, pero, en definitiva, considerada en todas partes donde se la encuentra como la evolución, no de media docena de ideas, sino de una sola»¹⁰⁹.

Por esta razón, cuando Newman afirmaba que «la Teología tiene derecho a tomar tanto como da, o, dicho de otro modo, lo que le obligan a tomar los intereses de la verdad», aseveraba, explícitamente, que las otras ramas del saber deberían ejercer, también, un cierto influjo en la teología¹¹⁰. No de otro modo se podría concluir la idea del «*circle*» o el «*tree of knowledge*». Y a pesar de ello, como decía, Newman prefirió dejar de lado esta cuestión e insistir en la importancia de la teología. El segundo juego argumentativo que despliega tenía que ver con las consecuencias de eliminar esta del círculo de las ciencias. De esta manera, donde, antes, reclamaba el derecho de la teología no sólo a participar de ese círculo, sino a ser el círculo mismo en un sentido amplio, ahora prefería demostrar que la presencia de todas las ciencias, especialmente de la teología – de nuevo – era necesaria para mantener el equilibrio y la armonía en el conocimiento, que expresaría el de la misma realidad y que contribuirá a la formación de una mente en consonancia. De otro modo, sucedería lo que «al profesor

¹⁰⁸ op. cit., I, III, § 8.

¹⁰⁹ op. cit., I, III, § 8.

¹¹⁰ Cf. Fuller M. (2000). A typology for the theological reception of scientific innovation. *Science and Christian Belief*, 12 (2), 115-125.

universitario que haya eliminado de sus lecciones físicas la idea de volición y que no la dé por supuesta»¹¹¹. Que no

«podrá escapar a una visión miope y radicalmente falsa de las cosas que enseña. No digo que sus propias definiciones, principios y leyes hayan de estar equivocados, o que sus afirmaciones abstractas sean incorrectas. Digo que comete un error al considerar su disciplina como la clave para entender todo lo que sucede sobre la tierra, y al prescindir de la antropología. Su ciencia no tiene porqué ser falsa, pero su presunto saber sería irreal. Estaría decidiendo sobre hechos en base a teorías. El atareado y variado mundo que se extiende ante nuestros ojos es físico, pero es más que físico; y al hacer el sistema concreto del mundo idéntico con un análisis científico personal, estructurado sobre un aspecto particular, ese profesor que ha imaginado demuestra carencia de hondura filosófica e ignorancia de lo que debe ser una enseñanza universitaria. Ha dejado de ser un enseñante de conocimiento liberal-humanístico, y se ha convertido en un hombre fanático y estrecho de miras»¹¹².

Esta sería la consecuencia que se daría si una mente educada prescindiera de la teología¹¹³. Lo que, en los términos propios de su filosofía de la educación, Newman llamó «especialismo». No obstante, la omisión de la teología no afectaría por igual a todas las ramas del saber. «La matemática pura no sufrirá en absoluto, y la química sufrirá menos que la política, ésta menos que la historia, la ética o la metafísica»¹¹⁴. Con todo, se reafirmaba en la idea de que así

«como la Palabra escrita y no escrita de Dios forma la Revelación como un todo, y la Palabra escrita es por sí misma sólo parte de un conjunto, así también la Revelación puede ser considerada como una parte constitutiva del saber humano visto como un todo, y su omisión es la omisión de una de sus partes principales. La Religión revelada suministra hechos a otras ciencias, que ellas, dejadas a sí mismas, nunca podrían alcanzar; e invalida hechos aparentes que esas ciencias solas podrían imaginar. En la ciencia de la historia, por ejemplo, la preservación de nuestra raza en el arca de Noé es un hecho histórico, que la historia nunca habría conocido sin la Revelación. Y en los campos de la fisiología y la filosofía moral, el progreso y perfectibilidad de la humanidad resultan ser un sueño, porque la Revelación lo contradice, seas cuales sean los argumentos plausibles a su favor esgrimidos por los hombres de ciencia. No es, por lo tanto, que los Católicos teman los conocimientos profanos, sino que se muestran orgullosos del saber divino, y

¹¹¹ op. cit., I, III, § 6.

¹¹² op. cit., I, III, § 6.

¹¹³ Cf. McGrath, Fergal. (1962). *The Consecration of Learning*, 183-186; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 144-145.

¹¹⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 6.

piensan que la omisión de cualquier saber, humano o divino, no representa conocimiento, sino ignorancia»¹¹⁵.

En suma, la omisión de una ciencia tiene, en el marco del pensamiento newmaniano, una serie de efectos perjudiciales. Lo que sucedería cuando se extrae un segmento de los que formaban el círculo del conocimiento es que los contiguos, y con ellos todo el resto, experimentan un desplazamiento que les lleva a ocupar el lugar vacío. Este deslizamiento modificaría sus límites y entremezclaría los objetos de estudio, que se superpondrían. En consecuencia, aunque se mantendría la pretensión de conocer la verdad, las aproximaciones a esta comenzarían a estar adulteradas. En parte porque, al verse superpuestos los objetos de estudios, las ciencias dejarían de pronunciarse sobre los que justifican su existencia y comenzarían a hacerlo sobre otros. Esto es especialmente peligroso en el caso de la teología. Newman lo ejemplificó con el caso del economista. Un hombre cuya ciencia fuera la economía podría hablar del ahorro en términos que fueran puramente económicos, sosteniendo, por ejemplo, que guardar dinero permite una mayor amplitud de beneficios económicos en el futuro. Lo que no puede concluir es que ahorrar es «bueno» en un sentido moral, pues, al hacerlo, introduce un elemento que no se puede deducir de las premisas de la reflexión económica. O, dicho de otro modo, la bondad o la maldad intrínseca a los actos morales viene determinada por una reflexión moral y no económica¹¹⁶. No obstante, con esta ilustración, Newman expresaba lo que sucedería en el caso de que la teología se eliminara el círculo de las ciencias. Que el equilibrio y la proporción epistemológica, que es reflejo de lo creado, y cuyo fin es la educación de las mentes, se romperían.

Con todo, los efectos perversos de este proceso no afectarían únicamente a la teología. Si así fuera, daría la impresión de que el círculo del conocimiento es una preocupación exclusivamente cristiana. El influjo negativo se daría en las mismas ciencias, que se verían obligadas a exceder su ámbito propio y, así, se corromperían. «No es solamente perder la Teología», escribía Newman. «Supone también la perversión de otras ciencias. Lo que la Teología pierde injustamente, otras injustamente lo arrebatan. Estas ciencias usurpadoras poseen su

¹¹⁵ op. cit., I, IV, § 1.

¹¹⁶ Cf. Goyette, John & Mathie, William. (2000). *The Idea of a Catholic University: Newman on the Role of Theology in a Liberal Education*, 78.

propio campo, pero, al salirse fuera, intentan hacer lo que no pueden, y esto es una conducta desgraciada porque enseñan lo que, enseñado en su campo, es verdadero, pero que en campo ajeno se pervierte o se exagera y resulta, en último término, falso»¹¹⁷.

Dado que el rector piensa que existe una relación directa entre la realidad y la mente, mediada por las ciencias o el plan de estudios, este proceso, la omisión de una ciencia, lleva por necesidad a que los hombres experimenten los mismos efectos en sus mentes, pues, sostenía, como «no todo hombre es capaz de separar la verdad del error, esas ciencias inoculan contenidos falsos al explicarle cosas verdaderas. No son además enemigos abiertos los que salen aquí a nuestro encuentro. A veces son también amigos, y personas que, aunque no albergan deseo alguno de oponerse a la religión, y no son conscientes de estarlo haciendo»¹¹⁸. En Newman, así, las consecuencias se pueden explicar, finalmente, en términos gnoseológicos. O, visto desde otro ángulo, si el perfecto equilibrio de las ciencias, que era el reflejo de la creación, daba lugar a una mente educada, la ruptura daría lugar a una mente que es, justamente, lo contrario a esto¹¹⁹.

De esta manera, si las ciencias usurpan el lugar de la teología es debido a la tendencia innata que existe en el hombre a conocer y, más todavía –como decía– a conocer espontáneamente¹²⁰.

«La mente humana no puede dejar de especular y sistematizar, y si no se le deja a la Teología su propio territorio, las ciencias adyacentes, todas ellas ajenas a la Teología, lo ocuparán. Que esta ocupación equivale a una usurpación lo demuestra la circunstancia de que estas ciencias ajenas asumirán como verdaderos ciertos principios y actuarán sobre ellos: principios que ellas no tienen autoridad para establecer por sí mismas, y para cuya fundamentación tampoco acudirán a una ciencia más alta. Se trataría, por ejemplo, de un presupuesto infundado si un historiador de la Antigüedad afirmase: ‘Nada ha ocurrido a menos que pueda encontrarse en documentos históricos’; o si un filósofo de la historia dijera: ‘Nada hay en el Judaísmo que lo haga diferente a otras instituciones políticas’; o el economista político: ‘Circunstancias favorables hacen virtuoso al hombre’. Estos no son enunciados científicos, sino de libre opinión, y es esta libre opinión la que

¹¹⁷ op. cit., I, IV, § 5.

¹¹⁸ op. cit., I, IV, § 5.

¹¹⁹ Cf. Friday, John Rogers. (2007). *Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians*, 45; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 142-146.

¹²⁰ Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 142.

contamina a las ciencias que toca con una hostilidad hacia la Teología, hostilidad que no es propia de ninguna ciencia por sí misma.

Si me opongo a este modo de actuar por antifilosófico, no hago otra cosa que no hagan los hombres de ciencia cuando los intereses de su propia actividad se hallan en juego. Si ellos se opondrían al teólogo que intentara determinar la órbita de Júpiter mediante el Pentateuco, no debo verme acusado de cobardía o intolerancia por el hecho de no tolerar que ellos hagan Teología mediante la Astronomía. Y si los hombres del saber experimental protestarían si yo buscara instalar la filosofía tomista en las escuelas de astronomía y medicina, ¿por qué no he de poder yo, cuando se destierra a la ciencia teológica y se coloca en su lugar a Laplace, Buffon o Humbolt, protestar en justicia contra este exclusivismo, y pedir la emancipación de la Teología?»¹²¹.

No obstante, que la razón actúe de este modo y pueda originar situaciones como esta que el rector describía no quiere decir que la razón sea contraria al hombre. Es cierto que no constituye el fundamento de la fe, como dije, que se encuentra en la doctrina de la existencia de Dios, pero contribuye a su madurez tanto como al desarrollo doctrinal en el ámbito de las verdades propias de la teología. Newman, cuando reconoce que la razón puede proceder de un modo diferente de la fe, no reniega por ello de la razón. Advierte, de hecho, que no ha

«hablado en desprecio de la razón. La razón es el camino hacia la fe. Sus conclusiones son a veces los mismos objetos de la fe. Precede a la fe cuando las personas se convierten a la Iglesia, y es instrumento normal que la Iglesia emplea cuando elabora esas definiciones doctrinales en las que, según promesa y poder de su Señor y Salvador, es infalible. Pero, a pesar de todo, la razón es una cosa y la fe es otra; y la razón es tan incapaz de convertirse en sustitutivo de la fe, como esta lo es de colocarse en el lugar de la razón»¹²².

Más todavía, cuando Newman hablaba de sus propias convicciones católicas, sostenía que estas «son tan fuertes como supongo que podían llegar a serlo; es difícil, sin embargo, saber si se trata de una llamada de la razón o de la conciencia. No puedo discernir si me imple lo que aparece claro, o un sentido del deber»¹²³. Con todo, la razón corre el riesgo de volverse contra el creador de no querer abandonar ese puesto que ha usurpado a la teología, de volverse hostil, pues, dice Newman, «aunque, en resumidas cuentas, parece que el cristianismo ha sido el primero en dar al mundo el modelo del auténtico espíritu de investi-

¹²¹ op. cit., I, IV, § 14.

¹²² Id. (2009). *Discursos sobre la Fe*, 194.

¹²³ Id. (1996). *Apología*, 208.

gación científica, sin embargo, ya que los principios de la ciencia andando el tiempo se desarrollan con mayor plenitud, y se vuelven más independientes del sistema religioso, hay un gran peligro de que la escuela científica se aparte de la Iglesia cristiana, y a la larga reniegue de la madre a quien tanto debía»¹²⁴. Por este motivo, tal y como lo expresó aquellas tardes de la Rotunda de Dublín,

«la razón, considerada como un agente real en el mundo y como un principio operativo en la naturaleza humana, con un curso histórico y unos resultados correctos, se halla lejos de adoptar una línea derecha y satisfactoria. Se considera a sí misma independiente de principio a fin. No necesita de una autoridad externa alguna, y se hace religión para sí. Aunque acepte el Catolicismo, no permanece inactiva. Mantiene una actividad y un desarrollo propios, como las pasiones, o los sentimientos morales»¹²⁵.

* * *

Ahora bien, vista así la *Idea*, influida, primero, sobre todo por la lectura de filósofos páganos, basada en la experiencia educativa de Newman en instituciones anglicanas y, ahora, aquí, en la *Rotunda* de Dublín, con una noción de la teología que, tal y como la propuso, tenía la finalidad de no ser exclusivamente católica, sino universalmente aceptada, daría la impresión de que Newman no supo resolver la tensión en que incurrió cuando quiso presentar una noción de «universidad» en su esencia a la vez que aceptaba ser el rector de una institución católica¹²⁶. O, dicho de otro modo, daría la impresión de que Newman no supo resolver el problema de que, aun buscando educar a los jóvenes católicos de habla inglesa en un hábito filosófico de la mente, donde la teología jugaba un papel crucial, debía hacer todo esto en un marco de comprensión católico¹²⁷. No obstante, Newman supo, en los discursos finales, buscar un conjunto de argumentos que estarían siempre en su pensamiento y que eran formulados,

¹²⁴ Id. (1993). *La fe y la razón*, I, § 15.

¹²⁵ Id. (2011). *Idea*, I, VIII, § 2.

¹²⁶ Cf. Magill G. (1991). Imaginative Moral Discernment: Newman on the tension between reason and religion. *The Heythrop Journal*, 32 (4), 493-510.

¹²⁷ Cf. Goyette, John & Mathie, William. (2000). *The Idea of a Catholic University: Newman on the Role of Theology in a Liberal Education*, 72-75.

ahora, desde un punto de vista nuevo¹²⁸. Newman, así, introdujo lo específicamente católico desde una interpretación claramente moral, encarnado, desde una perspectiva negativa, en lo que llamó «religión de la razón» o, desde una comprensión positiva de esta, en su «doctrina de la conciencia»¹²⁹.

¹²⁸ Cf. Allsopp, M. E. (1992). Conscience, the Church and the Moral Truth: John Henry Newman, Vatican II, Today. *Irish Theological Quarterly*, 58 (3), 192-208; Connolly, John R. (2002). *Theology in a Catholic University: Newman's Significance for Today*, 267.

¹²⁹ Cf. op. cit., 80-87.

SEGUNDA PARTE: LOS DISCURSOS NEWMANIANOS SOBRE LA IDEA DE UNA UNIVERSIDAD.

III. LAS TABLAS DEL CORAZÓN¹.

Que la doctrina newmaniana de la conciencia –y, más ampliamente, sobre la formación moral de la persona– no apareciera en la *Idea* de un modo explícito, sino escondido, ha dado pie a que su modelo de educación liberal, inspirado en Atenas y en *Oxbridge*, se interpretara como una educación clasista de caballeros ingleses². En parte, porque daría la impresión de que Newman era ambiguo o contradictorio en este punto³. Como se ha podido ver, el rector desarrolló una filosofía educativa de naturaleza gnoseológica, una idea de universidad muy intelectualista, donde, como subrayó, «el conocimiento se basta a sí mismo como fin»⁴. Ciertamente, Newman se vio en la necesidad epistemológica de diferenciarse claramente de los presupuestos utilitaristas de la misma forma que, con la teología, necesitaba distanciarse del liberalismo y la teología física. De esta manera, cuando el rector debió decidir si debía hablar sobre formación moral dentro de su teoría educativa, parecía claro que quería alejarse del sentimentalismo moral típicamente protestante y de la religión de la razón, así que, en coherencia con el resto de sus argumentos, prefirió subrayar que no cabía ningún fin más allá del propio conocimiento.

Sin embargo, cuando consideró que había quedado bastante claro que su idea de universidad no tenía nada que ver con el utilitarismo de Locke ni con los supuestos reformistas de la *Edinburgh Review*, que tampoco era sentimenta-

¹ Título tomado del versículo de Jeremías, 17, 1: «El pecado de Judá está escrito | con estilete de hierro, con punta de diamante | sobre la tabla de su corazón». La traducción de la Biblia es la de Francisco Cantera y Manuel Iglesias.

² Cf. Martin, Jane Roland. (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*, 70-87, 170-186. New York: Routledge; Mulcahy, D. G. (2002). *Knowledge, Gender, and Schooling: The Feminist Educational Thought of Jane Roland Martin*, 1-75. Westport, CT: Bergin and Garvey; Íd. (2008). *Newman's Theory of a Liberal Education: A Reassessment and its Implications*, 220-222.

³ Cf. Mulcahy, D. G. (2009). Energizing Liberal Education. *College Quarterly*, 12 (1), winter, pp. 1-8.

⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, v, § 2.

lismo moral, que su universidad, en suma, ya había sido vista en toda su desnudez, entonces, Newman concedió, en una parte mínima, ciertamente, pero concedió que de la misma búsqueda del conocimiento como el fin más alto de su universidad se podían derivar algunos fines útiles en varios sentidos⁵. O, dicho de otro modo, se podían derivar fines accesorios a la búsqueda del conocimiento, que también parecían necesarios para la vida de los hombres.

* * *

§ 1. En efecto, mientras Newman, en aquellas tardes de la *Rotunda* de Dublín, perfilaba el fin que debía perseguir su universidad, introdujo, al mismo tiempo y desde el principio, algo así como una sombra de duda sobre si su propia argumentación podía ser mantenida de un modo rígido e inflexible hasta el final. Él sabía que no. Por este motivo, ya desde el inicio, dejó sembrada la posibilidad de continuar un curso argumentativo distinto que modulara el excesivo énfasis gnoseológico que había planteado –y que, con todo, constituye el entramado desde el que se comprende su teoría educativa, también esta parte. «No niego en absoluto que determinados bienes no vengan y desemboquen en otros», afirmó el rector, «más allá y por encima del saber en sí mismo»⁶. Esto conducía a Newman a considerar su propia universidad, como el mismo dijo, desde «una perspectiva más amplia»⁷ que la puramente gnoseológica. El rector sabía, de algún modo, que si una universidad buscaba una formación intelectual que no atendiera al resto de las dimensiones constitutivas de la persona terminaría reduciéndose a una torre de marfil, donde la mente educada que se pretendía terminaría siendo improductiva y adoleciendo de capacidad creativa, y enfrentaría a la razón contra el mismo hombre, por lo demás⁸.

Por este motivo, Newman comenzó a situar «el cultivo del intelecto»⁹ –así llamaba al proceso de formación del hábito filosófico de la mente– en una teo-

⁵ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 228; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 151, 177-178.

⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 2.

⁷ op. cit., I, VII, § 5.

⁸ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 179.

⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VII, § 6.

ría más amplia, que se abriera a toda la realidad del ser humano¹⁰. De esta manera, si bien el rector seguía manteniendo que esta Filosofía constituía el fin principal al que se dirigía una universidad, el más alto, reconocía que, también, como la base sobre la que comenzar a construir un hombre –aunque con el matiz, al que Newman no renuncia, de que debía seguir siendo buscado como fin en sí mismo y no como base para posteriores desarrollos. Pero reconocía, a la vez, que, por una parte, se podían alcanzar fines que estaban dentro de un marco de pensamiento utilitarista o que se derivaban de un saber técnico. Lo explicaba –como explicó la realidad de un mundo invisible ya presente en este mundo– con una figura retórica de naturaleza grecorromana y paulina, como es la del cuerpo.

«El paralelo resulta exacto: así como el cuerpo puede ser sacrificado a un esfuerzo manual o de otra clase, sea moderado o violento, también el intelecto puede entregarse a una profesión específica, a la que entonces yo no denomino cultura del intelecto. Igual que un órgano determinado del cuerpo puede ser usado y desarrollado desordenadamente, también pueden serlo la memoria, o la imaginación, o la facultad de razonar, y tampoco esto es cultura intelectual. De otro lado, como el cuerpo puede ser atendido, tratado solícitamente, y ejercitado con vistas a su salud general, así también puede ser desarrollado el intelecto, para que logre su estado perfecto: y esto es su desarrollo.

Así como la salud debe preceder al trabajo corporal, y un hombre sano puede hacer lo que no hace un hombre enfermo, y las propiedades de esta condición saludable son fuerza, energía, agilidad, soltura de movimiento, destreza manual y resistencia a la fatiga, de igual manera el desarrollo general de la mente es la mejor ayuda al estudio profesional y científico, y los hombres con una educación pueden realizar lo que los incultos no son capaces de hacer.

La persona que ha aprendido a pensar y a razonar, a comparar, distinguir y analizar, que ha refinado su gusto, formado su juicio, y enriquecido su visión mental no se convertirá inmediatamente en un abogado, o un orador, o un estadista, un médico, un buen terrateniente, un hombre de negocios, un soldado, un ingeniero, un químico, un geólogo, un historiador, pero alcanzará una situación intelectual que le permita desempeñar alguna de esas ciencias o profesiones, o cualquier otra para la que posea inclinación o especial talento, con una facilidad, gracia, versatilidad y éxito para los que otro será un extraño. En este sentido, la cultura intelectual es enfáticamente útil»¹¹.

¹⁰ Cf. Bignold, Wendy. (2012). Newman and the Student: from formation to transformation, 22-25. *Educational Futures*, 4 (2), March, 20-33.

¹¹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VII, § 6.

Newman usó este mismo tipo de argumento para reconocer que la formación de una mente educada podía llevar consigo, también, la formación de un carácter. Que si el estudiante experimentara, durante sus años de formación universitaria, un crecimiento en el ámbito de lo moral que se derivara de su desarrollo intelectual, este, que podía darse, no se había buscado como fin, sino que se habría encontrado sin esperarlo, por así decirlo. Sin embargo, si bien no se podía apreciar una diferencia notable entre la adquisición de un saber técnico y de un saber liberal, en el caso de la formación moral, en fin, no es tan claro.

El hecho mismo de que Newman reconociera que podía darse una formación del carácter, aunque esta no se buscara por sí misma, no sólo ponía a Newman en una tensión filosófica dentro de sus propios discursos, sino, también, en una situación compleja desde el punto de vista de la realidad histórica de la creación de la *Catholic University of Ireland*. El rector, así, se vio en la necesidad de salir al paso de una de las acusaciones que, con razón, preveía que le harían. La cuestión sobre el «*gentleman*», sobre el caballero inglés. Newman sabía que era relativamente sencillo que el auditorio que le escuchaba en Irlanda se inclinara a pensar que la decisión de tomar como modelos de referencia a Oxford y Cambridge en lugar de Lovaina –desoyendo, así, las recomendaciones de *Propaganda Fide* y la pretensión de Paul Cullen–, escondía la intención de formar caballeros al uso anglosajón. Algo que, por lo demás, generaba suspicacias porque entraba en conflicto con el nacionalismo naciente gaélico, que lo interpretaba como una forma más de imperialismo –como, de hecho, pensaron algunos miembros del episcopado gaélico, recelosos, como ya señalé, incluso de que Newman fuera inglés.

Por este motivo, Newman se mostró con una ambivalencia mayor en la relación del saber con lo moral que con lo técnico¹². Así, por una parte, tuvo que aclarar que, pese a que reconocía que el fruto de una educación universitaria se mostraba en la adquisición de «ciertos hábitos morales e ‘intelectuales’»¹³, aquellos, los morales, no tenían que ver con un modelo «feudalista»¹⁴, como él mismo lo describió. Con todo, en fin, lo cierto es que el rector habló de hábitos morales e intelectuales desde las primeras tardes de sus lecturas.

¹² Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 228; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 155.

¹³ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, PRÓLOGO.

¹⁴ op. cit., I, PRÓLOGO.

Newman llegó a la convicción de que ambas dimensiones estaban presentes en la universidad, incluso, aunque quiso mantener un talante más racionalista, cuando, a la hora de defender una educación liberal, respondió a la pregunta de por qué era más apropiado usar el concepto «educación» que el de «formación». Este último, que parecía más propio del ámbito del utilitarismo, era más estéril también, desde el punto de vista de una teoría educativa, que el concepto de «educación». Porque cuando Newman lo definió como «una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a nuestro carácter»¹⁵ ya admitió, por definición, que el modelo en que basaba su idea de universidad afectaba a dos dimensiones constitutivas de la naturaleza del hombre. En suma, en Newman siempre estuvo presente la idea de que el tipo de educación que daba sentido a una universidad no podía ser comprendida únicamente desde un punto de vista cognitivo, aunque en proporción este fuera el principal, sino que debía admitirse que el saber se relacionaba, también, con lo moral en el ser humano. Ahora bien, lo peculiar de Newman es que, si bien es cierto que formaban parte de la educación, no formaban parte del mismo proceso. Esto proporcionaba a la teoría educativa del rector una dimensión distinta y una gran riqueza. En principio, le permitía reconocer que existía una dimensión moral dentro de la educación universitaria que, sin embargo, no afectaba a los presupuestos básicos de su interpretación gnoseológica. O, dicho de otro modo, podía seguir manteniendo que el saber es un fin en sí mismo sin renunciar, por ello, a que existe una educación moral. Y, por otra parte, Newman podía contrarrestar los efectos perversos que se derivaban de un hábito filosófico de la mente que, respetando en lo esencial lo que él mismo había descrito como Filosofía, se podía erigir como religión, es decir, no como conocimiento teológico, sino como práctica religiosa.

§ 2. De esta manera, Newman volvió a usar la base de la teoría aristotélica de la virtud sobre la que se podía explicar, también, que la adquisición de un hábito filosófico de la mente podía ser un fin en sí mismo. Cada dimensión del individuo, así, tendría su perfección propia, su «excelencia y, según la doctrina de la unidad de la virtud, la perfección de cada una de ellas contribuiría a la formación de un hombre virtuoso, es decir, un hombre que ha adquirido en un proporción considerable todas las virtudes. No obstante, si bien la perfección

¹⁵ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, § 6.

individual de cada virtud contribuye al logro de una forma superior de vida en su conjunto, esta misma perfección debía ser buscada con independencia del resto. En el ámbito de la cuestión de los fines, esto significa que el saber era un fin en sí mismo. Por esta razón, Newman afirmaba que suponía «un error lastimar el saber con virtud o religión». Por esta razón, además, concluía que el «fin *directo* del saber no es fortificar el alma contra la tentación o consolarla en la aflicción»¹⁶. El conocimiento del mal o del bien, así, no se alcanzaría por una vía teórica, sino conforme a la doctrina newmaniana del realismo espiritual¹⁷, lo que le permitiría concluir que ensanchar «la mente [...] constituye un objeto tan inteligente [...] como el cultivo de la virtud, a la vez que es absolutamente distinto de esta»¹⁸. Que tienen, por lo tanto, modos distintos de ser educados. Y, por esta razón, la educación liberal considerada en sí misma no estaría destinada a desarrollar la virtud moral. Una «Universidad, considerada en su idea desnuda», concluía Newman,

«y antes de que la veamos como un instrumento de la Iglesia, posee este objetivo y esta misión: no persigue en sí mismos la mejora moral ni la producción de bienes útiles, ni trata de ejercitar la mente en las actividades de la vida o en el deber, sino que su misión es la cultura intelectual, y aquí puede dejar ya a sus estudiosos, porque ha realizado su obra, si realmente ha logrado inculcar esa cultura. La Universidad educa el intelecto para que razone bien en todos los temas, para que tienda hacia la verdad, y la asimile»¹⁹.

Sin embargo, la universidad así contemplada, desnuda, como la describía el rector, desde un carácter puramente gnoseológico, tenía, tal y como reconoció, un «carácter preliminar»²⁰. Sería necesario, para adquirir una visión completa de una universidad, «investigar [...] aquellas cualidades y características del intelecto en las que estriba o desemboca su cultivo»²¹. Cuando Newman se propuso esto resolvió la tensión que existía en sus discursos entre lo que una universidad

¹⁶ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, v, § 9.

¹⁷ Cf. Whalen, David M. (1994). *The Consolation of Rhetoric: John Henry Newman and the Realism of Personalist Thought*. San Francisco-London: Catholic Scholars Press; Id. (1995). John Henry Newman: The Rhetoric of the Real. En Michael Sundermeier & Robert Churchill. (eds.). *The Literary and Educational Effects of the Thought of John Henry Newman*, 1-9. Lewiston, N. Y.: Edwin Mellen; Fisichella, Rino. (2009). *Introducción a la Teología fundamental*, 140-141. Pamplona: Verbo Divino.

¹⁸ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, v, § 9.

¹⁹ op. cit., I, vi, § 1.

²⁰ op. cit., I, ix, § 1.

²¹ op. cit., I, vi, § 1.

era, vista desde el punto de vista de su esencia, y lo que la religión –la Iglesia de Roma, más concretamente– aportaba a esa visión.

§ 3. De esta manera, Newman comenzó a desarrollar uno de los argumentos más complejos, más oscuros si se prefiere, que existen en el curso de su teoría educativa²². En efecto, cuando sintió que ya había demostrado que la universidad, tal y como él la interpretaba, tenía que ver únicamente con el cultivo del intelecto o con el desarrollo de un hábito filosófico de la mente, cuando lo había diferenciado lo bastante del utilitarismo, el sentimentalismo o la religión, entonces, quiso comprender qué aportaba la religión a una idea de universidad. Sin embargo –y he aquí la extrañeza del argumento que usó–, el rector no ofreció esas aportaciones de un modo positivo, y ni siquiera se puede decir que ofreciera alguna²³. En su lugar, como cuando definió la teología, o como cuando describió los modos erróneos de concebir una mente educada, aquí, optó por llevar hasta el extremo la idea que él mismo había desarrollado en las tardes anteriores. O, dicho de otro modo, describió lo que sucedería si la universidad se centrara exclusivamente en el cultivo de la razón y dejara la religión de un lado. La universidad caería, como él mismo lo calificó, en un «intelectualismo»²⁴, en una «religión de la razón»²⁵, en una «religión de la filosofía»²⁶. Así pues, dicho de un modo básico, los términos que le habían servido para describir una mente educada aparecían, aquí, con un significado completamente distinto, pues el «sentido de la corrección, el orden, la coherencia, y la totalidad engendra una resistencia rebelde contra el milagro y el misterio, contra lo severo y lo sobrecogedor»²⁷. Newman concluía, así, que este «intelectualismo choca primero con los preceptos morales, luego con la doctrina, y finalmente con el mismo principio dogmático, de modo que una percepción de lo bello viene a sustituir a la fe»²⁸.

²² Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 227.

²³ Cf. op. cit., 227.

²⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IX, § 2.

²⁵ op. cit., I, VIII, § 2.

²⁶ op. cit., I, IX, § 2.

²⁷ op. cit., I, IX, § 2.

²⁸ op. cit., I, IX, § 2.

Sin embargo, estas mismas ideas venían ya anteceditas en otro pasaje. «La primera vez que el intelecto se encuentra con argumentos y especulaciones de incrédulos», decía en él,

«y aprecia la luz nueva que arrojan sobre lo que hasta ese momento había tenido por sagrado: si cede ante ellos y los acepta, y arroja de sí lo que considera prejuicios mantenidos hasta entonces, y sí, como quien despierta de un sueño, comienza a percibir en su imaginación que la ley y su transgresión no existen, que el pecado es un fantasma y el castigo una ficción, que él es libre para pecar, y para disfrutar del mundo y de la carne; y si de hecho los disfruta, y decide que puede pensar y sostener lo que prefiera, que ‘tiene el mundo delante para escoger lo que desee’, y que puede construirse un sistema propio de ideas: cuando este aluvión de arbitrarios pensamientos viene sobre él y lo inunda, es innegable que el fruto del árbol de la ciencia, o de lo que la mente tiene por ciencia, han convertido a ésta en un dios, con un sentido de expansión y elevación, que son en realidad intoxicaciones, aunque a la mente le parezcan iluminación. De ahí el fanatismo de individuos y naciones que de repente renuncian a su Creador. Sus ojos se abren, y como el rey fulminado por el juicio divino en la tragedia clásica, ven dos soles y un pensamiento mágico, desde el cual contemplan de nuevo su anterior situación de fe e inocencia con una suerte de desprecio e indignación, como si antes hubieran sido necios y víctimas de la impostura»²⁹.

Con todo, cuando Newman hablaba de esta religión de la razón no quería evidenciar lo que sucedería si la teología estuviera ausente de los planes de estudio de una universidad. Este intelectualismo no se derivaría de la ausencia de la teología —cuya presencia podría, incluso, ahondar en él—, sino de la ausencia de la religión³⁰. Esta, tal y como la entendía Newman,

«tiene su expansión propia en el ánimo, que no es de alboroto sino de paz. Se dice a veces de personas no educadas y que han tenido poco en cuenta hasta el momento el mundo invisible, que al volverse hacia Dios, verse a sí mismas, enderezar sus corazones, reformar su conducta, y meditar sobre la muerte y el juicio, el cielo y la reprobación, parecen convertirse, por lo que al intelecto se refiere, en seres diferentes a lo que eran. Antes tomaban las cosas como venían y las tomaban como equivalentes. Pero ahora piensan que cada suceso encierra un sentido, y han aprendido a formarse un juicio sobre todo lo que les ocurre, saben discernir los tiempos y momentos, y comparar el presente con el pasado, y el mundo, que ya no ven como algo oscuro, monótono, estéril y sin es-

²⁹ op. cit., I, VI, § 4.

³⁰ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 230.

peranza, es para ellos un drama complicado y rico en aspectos, con unas partes y con un fin, y con una sobrecogedora lección moral»³¹.

El problema tendría que ver, por tanto, con la manera en que la razón se manifiesta en el hombre³². El rector consideraba a esta como «un agente real en el mundo y como un principio operativo en la naturaleza humana»³³. Es decir, que donde se pensaba que una mente cultivada conducía a la Iglesia, porque –supuestamente– al contemplar la verdad el sujeto se sentía arrobado por ella y llamado a seguirla, Newman propuso que la razón podía ser hasta tal punto independiente de la verdad y del sujeto, autosuficiente y autónoma, que, incluso contemplando de un modo nocional la verdad o los defectos del error, no reconocería sus propios límites ni los límites que le marcaría el misterio de la revelación. Es así como los filósofos o los intelectuales –los sujetos que participarían de este peligro– devendrían en su propia religión³⁴.

Ahora bien, el rector denominó a este intelectualismo «religión de la razón» o «religión de la filosofía» porque compartía rasgos propios de la religión verdadera. Uno de los momentos en que aparece, en opinión de Newman, es cuando la religión se revela insuficiente ante la debilidad humana. En efecto, dentro de la antropología teológica que manejaba Newman, o de su realismo espiritual, el hombre, que se encontraba marcado por el pecado original, si bien podía llegar a ser santo por intervención de la gracia divina, se veía, más cotidianamente, cayendo. «Alcanzar el don de la santidad», diría Newman, «es tarea de una vida»³⁵. De este modo, sería sencillo desfallecer dado que, además, los consuelos que proporciona la religión son fugaces o no son eternos. No obstante, estos consuelos cumplen la función de renovar esa naturaleza caída del hombre, de prometerle algo distinto. Y esto es lo que la religión de la razón haría, también³⁶. Así, «al abordar el tema», escribió Newman,

«vemos enseguida un gran beneficio que el filósofo conferirá probablemente a los pastores de la Iglesia. Resulta obvio que es primer paso que éstos han de operar en la conversión del hombre y la renovación de su naturaleza, es su rescate de esa temible su-

³¹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VI, § 4.

³² Cf. Magill G. (1991). *Imaginative Moral Discernment: Newman on the tension between reason and religion*.

³³ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VIII, § 2.

³⁴ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 229-230.

³⁵ Newman, John Henry. (2007). *Sermones parroquiales*, I, II, 51.

³⁶ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 230-232.

jeción a los sentidos que es su situación ordinaria. Ser capaces de penetrar a través del caos de servidumbre y librarlo de los mil lazos con los que sujeta el corazón, supone llevar al hombre —podríamos decir— a medio camino del cielo. Incluso la gracia divina, si hablamos de la apariencia de las cosas, se ve aquí ordinariamente desconcertada, y se retira, como sin recursos, ante tan gigante fascinación. La religión parece demasiado alta y celestial como para ejercer una influencia continua sobre nosotros: sus esfuerzos para elevar el alma, y los esfuerzos del alma para cooperar, son demasiado intensos para durar. Es como mantener el brazo plenamente extendido, o sostener un gran peso, cosas que conseguimos hacer por un tiempo, pero en las que pronto, cansados, sucumbimos. Nada puede actuar más allá de su naturaleza, y cuando somos llamados a lo sobrenatural, aunque recibamos esos auxilios extraordinarios del cielo que hacen posible nuestra respuesta, incluso con ellos nuestra actuación se hace de una transcendente dificultad.

Nos vemos así en cada momento forzados a la tierra, con la facilidad y la certeza de la gravedad natural, y sólo con repentinos impulsos y fuertes movimientos intentamos ir hacia arriba. La religión nos ilumina, sobrecoge y subyuga. Nos proporciona fe, inflige remordimiento, inspira propósitos, arranca lágrimas, e inflama la devoción, pero lo hace sólo por unos momentos. Imparte un poder interior que debería obrar efectos aún mayores. No olvido la suficiencia real de su ayuda, ni la responsabilidad de aquéllos en quienes esa ayuda fracasa. No es mi intención discutir ahora cuestiones teológicas. Me limito a ver las cosas tal como aparecen a mi vista, y digo que el espíritu pecador se arrepiente, afirma que no volverá a pecar, y es protegido durante un tiempo de la malicia de su enemigo, por el disgusto y la repugnancia. Pero ese enemigo sabe perfectamente que semejantes momentos de arrepentimiento generalmente se terminan, y espera impaciente hasta que la naturaleza desmaya por el esfuerzo de resistir, y queda pasiva e inerte en espera de la próxima tentación»³⁷.

De esta manera, así como la religión propone una explicación a la ruptura existencial de los hombres que, viendo y deseando el bien, terminan haciendo el mal, la religión de la filosofía, también, tendría una palabra para esto³⁸. Newman concretaba las tentaciones, especialmente, en la sensualidad. Así, trataba de explicar el funcionamiento de la religión de la razón como si hubiera de enfrentarse a la tentación. Para Newman, este intelectualismo proporcionaba al sujeto la sensación de poder resistir la sensualidad con sus propias fuerzas, dependiendo de sí mismo, lo cual, en el pensamiento newmaniano, era interpretado como orgullo. El orgullo, así, tendría que ver con «aferrarse en último término a la independencia de los propios actos, cuando se trata de ocasiones en

³⁷ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VIII, § 3.

³⁸ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 230-232.

que es obligatorio depender»³⁹, sobre todo, de Dios. De esta manera, el conocimiento, el saber, no estaría destinado a perfilar la imagen de la tentación, sino a proporcionar una distracción para la mente y la imaginación. Newman, en este sentido, consideraba que la razón podía ser útil en el contexto de una lucha ascética. Sin embargo, podía suceder que el orgullo hiciera que la razón, en lugar de proporcionar distracciones, proveyera de argumentos con los que justificar las caídas. Estas se volverían frecuentes hasta el punto de que el sujeto terminaría habituándose a ellas y, así, la razón, en lugar de proporcionarle un conocimiento sobre su propia naturaleza, le habría habituado al mal y le habría proporcionado argumentos con los que, en lugar de evitar la tentación, incurrir en ella de un modo, casi, legítimo.

No obstante, la religión, si bien no puede reducirse a moral –pues es, casi por definición, la relación con un ser trascendente–, se expresaría en las acciones del sujeto e imprimiría, al conjunto de la existencia, un determinado carácter. En este sentido, Newman pensaba que la religión de la razón mostraría atributos propios de un «temperamento moral». El rector, así, le atribuía funciones que, en lo esencial, tenían que ver con algunos de los rasgos más importantes de la vida cristiana. La función de las emociones y los sentimientos, en primera instancia. Dentro de la dinámica moral del sujeto, el rector creía que las emociones o los sentimientos informaban a la persona sobre si las acciones que estaba llevando a cabo eran coherentes con los dictados que el Creador, a través de la conciencia, le había sugerido. Siendo así las cosas, las emociones serían como una primer movimiento, como un impulso, como un empuje –lo que no significa, ni mucho menos, que la conciencia y, más ampliamente, la vida cristiana pueda reducirse a sentimientos, sino que estos deben verse respaldados por el auxilio de la Gracia. A propósito del arrepentimiento, el rector sostenía que es «cierto que ninguna emoción apasionada o extrema», decía,

«logrará nunca por sí misma que cambie nuestro modo de ser y que cumplamos nuestro deber. Ideas apasionadas, altas aspiraciones, conceptos sublimes carecen de fuerza por sí mismos. Pueden tanto hacer que una persona obedezca firmemente como mover una montaña. Si una persona se arrepiente sinceramente, debe ser a consecuencia no de esos sentimientos, sino de una convicción firme de su culpa y un propósito consciente de abandonar sus pecados y servir a Dios. La Conciencia y la Razón sujeta a la

³⁹ Newman, John Henry. (1993). *La fe y la razón*, 208.

Conciencia, esos son los poderosos instrumentos, bajo la Gracia, que cambian a una persona. Observaréis que aunque la Conciencia y la Razón nos llevan a decidírnos y emprender una nueva vida, no pueden hacernos amarla inmediatamente. Son la práctica continuada y el hábito quienes nos hacen amar la religión. Al comienzo, los deberes del cristiano cuestan mucho a pecadores habituales. Es aquí donde entran esos sentimientos ardientes y sinceros que he mencionado y que están presentes cuando se ejercita por primera vez la Conciencia y la Razón: quitar lo costoso de los comienzos, darnos un impulso que nos lleve más allá de los primeros obstáculos y nos dé alegría en el camino. No es que estas emociones vayan a durar —no puede ser—, pero hacen su papel poniéndonos en camino; después nos abandonan dejándonos en el más sobrio y elevado estado que resulta de ese auténtico amor a la religión que la misma felicidad a Dios habrá empezado a formar parte por sí misma en nosotros y que poco a poco irá perfeccionando»⁴⁰.

La religión de la razón, del mismo modo, desencadenaría, también, emociones y sentimientos semejantes, que Newman describía como sentimientos de vergüenza o de rechazo del pecado⁴¹. Estas emociones o sentimientos, que, en relación con la tentación, podían, de nuevo, contribuir a evitar que el hombre cayera en la sensualidad, muestran una dinámica distinta al modo en que aparecen en la vida cristiana. Aquí, la causa de estos sentimientos no tiene que ver tanto con la realidad del pecado, que es una realidad que sólo existe en un contexto teológico, sino que tienen una ascendencia estética que se fundamenta en la opinión de los demás⁴². En efecto, la religión de la razón no forma en el hombre una moral sólida, un conjunto de virtudes que arraigan en él. Newman pensaba que las virtudes se fundamentaban en ideales relacionados con lo bello, considerado noble o justo, pero no con la verdad, el bien o Dios como fundamento. De esta forma, como sucedía en el caso anterior, en lugar de alejar al hombre de la sensualidad, como en un principio se pensaría, le conduce hacia ella. Así, si, en el ámbito de la vida cristiana, el miedo a un juicio o a una sanción divina actuaba como correctivo de determinadas conductas, en el ámbito de la religión de la razón, esta sensación se sustituiría por un sentimiento de vergüenza, de verse, desde un punto de vista estético y social, en una situación fea. Dicho de otro modo, la conciencia se sustituiría por un «sentido moral»⁴³. O, todavía más, como escribió Newman, la «conciencia tiende a convertirse en

⁴⁰ Id. (2007). *Sermones parroquiales*. I, 9, 133-134.

⁴¹ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 234-235.

⁴² Cf. op. cit., 234-235.

⁴³ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 162-166.

lo que se llama sentido moral; el mandato se hace una especie de gusto interior; y el pecado deja de ser una ofensa a Dios, y deviene una falta contra la naturaleza humana»⁴⁴. O, en fin, que, en el intelectual, «su conciencia ha devenido mero auto-respeto»⁴⁵.

En este punto, Newman estaría subrayando la cuestión de los fines, que modificarían las intenciones originales por los que se motivaría el acto moral. De esta manera, el hombre que se mueva por un sentido del pecado estaría llamado a la renovación interior. O, dicho de otro modo, las virtudes que conducen al individuo a intentar evitar el pecado nacen de la naturaleza del hombre que coopera con la gracia divina. De este modo, los cambios no serían superficiales, sino que brotarían del interior. En la perspectiva de la religión de la razón, lo que importa sería la belleza, que es la apariencia exterior del sujeto. Se confundirían, en suma, los niveles del parecer con los niveles del ser.

Por otra parte, en la interpretación moral que Newman realizó de este intelectualismo, aparecía una línea que subrayaba su autonomía moral⁴⁶. Desde esta perspectiva, el individuo se erigiría como la fuente de los principios morales que habría de seguir. Así, sería la propia noción de deber, la propia razón y el propio gusto lo que determinarían los principios morales que orientarían la conducta del sujeto. En ningún caso, no obstante, se apelaría a instancias externas, especialmente de carácter trascendental. A lo más, a principios filosóficos revestidos de virtud.

§ 4. Sea como fuere, la religión de la razón podría aparecer encarnada en las imágenes que Newman usó para ilustrar hábito filosófico de la mente de un modo gráfico⁴⁷. El rector se fijó, de modo especial, en el emperador Juliano, en cuya muerte el intelectualismo alcanzó una de sus máximas expresiones. Y se fijó, también, en el *gentleman* inglés, pero, más que con el fin de ilustrar la religión de la razón, con la pretensión de exponer la dirección ética que podía seguir la razón si se decidiera por la religión o por la filosofía⁴⁸.

⁴⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VIII, § 5.

⁴⁵ op. cit., I, VIII, § 5.

⁴⁶ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 160.

⁴⁷ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 229.

⁴⁸ Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 238-243; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 180.

La historia de Juliano sirvió a Newman para ilustrar, por una parte, que, en efecto, la religión de la razón no era un recurso retórico que él había desplegado en su argumentación, que era una realidad que se había dado en la historia, y, por otra, para ilustrar sus consecuencias de un modo vívido. Así, según la edición de Gibbon —el historiador al que Newman admiraba y rechazaba a partes iguales—, cuando Juliano se disponía a morir

«censuró el desmesurado pesar de los circunstantes, y les exhortó a no deshonrar con lágrimas no viriles el destino de un príncipe, que en pocos momentos estaría unido con el cielo y con las estrellas. Los allí presentes callaban, y Juliano comenzó a hablar con los filósofos Prisco y Máximo sobre el tema metafísico de la naturaleza del alma. Los esfuerzos que hacía, de alma y de cuerpo, muy probablemente aceleraron su muerte. La herida empezó a sangrar con gran violencia. Su respiración se veía dificultada por la hinchazón de las venas. Pidió un poco de agua fría, y nada más beberla expiró sin dolor hacia la media noche»⁴⁹.

Newman concluyó del emperador, como se puede decir que concluyó de todo lo que representaba, que «este es el despliegue final de la religión de la razón que se manifiesta en la insensibilidad de la conciencia, la ignorancia de la idea de pecado, la contemplación de la propia coherencia moral, la ausencia de temor, la autoconfianza sin nubes, la serena autoposesión de sí mismo. Aquí reconocemos al mero filósofo»⁵⁰.

No obstante, el intelectualismo es, como decía, «la religión del filósofo y el caballero»⁵¹. Si el filósofo aparecía encarnado en la figura de Juliano —como de Cicerón, de Cato o el hombre magnánimo de Aristóteles⁵²—, el caballero es el *Oxford man*, el *Cambridge man*, el hombre de los usos y modales ingleses que adquirirían en *Oxbridge*. Sin embargo, con esta figura no es tan evidente que Newman pretendiera ilustrar esta religión filosófica⁵³. Se ha dicho, con acierto, que «que el caballero es el retrato de Newman de las limitaciones del cultivo del intelecto, más que la evocación de sus beneficios»⁵⁴ y, en general, parece que es

⁴⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VIII, § 6.

⁵⁰ op. cit., I, VIII, § 6.

⁵¹ op. cit., I, VIII, § 5.

⁵² Cf. Culler, A. Dwight. (1955). *The Imperial Intellect*, 229.

⁵³ Cf. Begley, Ronald B. (1993). Too diffident to define: the gentleman in Newman's 'The Idea of a University'. *Faith & Reason*, Winter.

⁵⁴ Wright, Lawrence. (1999). On the passivity of Newman's 'gentleman': negotiating incoherence. *English Studies: A Journal of English Language and Literature*, 3, 239. Traducción del autor.

la opinión más aceptada⁵⁵, por lo que «es irónico que haya sido tomado como una expresión seria del ideal positivo de Newman»⁵⁶. La razón, tal y como aparece en el pensamiento newmaniano, ocupa un lugar extremadamente fronterizo entre una religión cristiana y una religión como esta, intelectualista, pues si «a través de los discursos hay un perpetuo elemento de suspense [...] el más remarkable y dramático cambio de perspectiva en los discursos es encontrado en su más famosa parte – el celebrado retrato del ‘gentleman’ en el discurso VIII»⁵⁷. Parecería, así –en consonancia, incluso, con el personalismo teológico del rector–, que dependería de la forma que el sujeto tuviera de ejercer la razón. Como si él mismo pudiera escoger a dónde desea conducirse a través de ella⁵⁸.

Esta idea se reforzaría, además, por el lugar tan estratégico que ocupa la descripción del caballero. Mientras que este cerraba el discurso VIII, el de san Felipe Neri hacía lo propio con el IX. Debido a esta decisión compositiva, da la sensación de que Newman quería sugerir que, en el ámbito de la religión de la filosofía, el modelo al que se podía aspirar sería este, el del caballero inglés, mientras que, cuando la razón guarda un equilibrio correcto con la religión – con la fe, si se prefiere– ese ideal al que se aspira es la santidad, que se revelaría en la figura del de Neri⁵⁹. No obstante, esto no es tan sencillo como pudiera parecer.

La descripción del caballero con que Newman decidió cerrar su discurso evidenciaba, claramente, que una mente cultivada podía seguir el curso de la religión o extraviarse en la idolatría de sí misma. No por ser la última parte de los argumentos que mostraban una mente cultivada sin religión concluía que el carácter ético que mostraría debía ser ese. Antes bien, quizá, Newman quería cerrar el discurso con la misma oscuridad con que lo planteó. Que la razón, que estaba presente tanto en el cristiano como en el pagano, puede cooperar con la fe o rebelarse contra Dios. Esto es evidente, también, porque Newman plan-

⁵⁵ Cf. Ker, Ian. (1976). *Introduction to 'The Idea of a University'*, XLIX-L.

⁵⁶ Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 238. Traducción del autor.

⁵⁷ Ker, Ian. (1976). *Introduction to The Idea of a University*, XI-VIII. Traducción del autor.

⁵⁸ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 188-189.

⁵⁹ Cf. Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 241-243; Begley, Ronald B. (1993). Too Diffident to Define: The Gentleman in Newman's *The Idea of a University*; Heft J. L. (2003). *The 'Gentleman' and the Christian*. *The Cresset*, LXVI (5), 6-14; Tillman, Katherine. (2008). 'A Rhetoric in Conduct': The Gentleman of the University and the Gentleman of the Oratory. *Newman Studies Journal*, 5 (2), 6-25; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 183.

teaba la descripción con un *leit motiv* continuo, que es la dimensión ética del caballero, pero integrada en dos partes diferenciadas. Una, la primera, que se correspondería con la figura de un caballero que es cristiano. Y la restante, evidente porque Newman escribió «si no es creyente» o «cuando se trata de un no-cristiano», donde habla del ideal del caballero en el contexto de una religión de la razón. De esta manera, en un sentido más amplio, el hecho de que la descripción del caballero esté situada entre la alusión al emperador Juliano y la descripción de san Felipe Neri no hace sino reforzar, compositivamente, la intención del argumento del rector. Que la razón, cuyo cultivo es el objeto de una universidad, es parte fundamental de la educación del carácter, también, si bien, sin la religión, deviene en una actitud hipócrita.

Por otra parte, si bien es cierto que existe una gran influencia de la literatura contemporánea a Newman en los términos que él manejó en su texto⁶⁰, especialmente del *The Polite Philosopher*⁶¹, parece más plausible, con todo, que este adquirió una deuda mayor con la descripción del hombre magnánimo de la *Ética a Nicómaco*⁶² ⁶³. Newman, ya digo, definió al caballero —quizá extensamente— como el «hombre que nunca inflige dolor»⁶⁴. Como quien

«se ocupa, en gran medida, en remover los obstáculos que impiden la actividad libre y desenvuelta de quienes le rodean, y se suma a sus movimientos más bien que tomar él mismo la iniciativa. Los favores y beneficios que dispensa podrían considerarse paralelos a lo que suelen llamarse comodidades o elementos convenientes en las medidas de naturaleza personal. Son como un sillón o un buen fuego, que contribuyen a contrarrestar el frío y el cansancio, aunque la naturaleza nos provee, sin ellos, de medios de descanso y de calor animal.

De igual modo, el auténtico caballero evita cuidadosamente todo lo que pueda ocasionar una estridencia o un sobresalto en la mente de los demás. Evita así todo enfrentamiento de opiniones, toda colisión de sentimientos, todo retraimiento, recelo, melancolía o resentimiento, porque su gran preocupación es que todos se hallen a su gusto y como en casa. Está pendiente de todos y de cada uno. Es afectuoso con el tímido, ama-

⁶⁰ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 183.

⁶¹ Cf. Forrester, J. (1783). *The Polite Philosopher: or, and essay on that art which makes a man happy in himself and agreeable to others*. Berwick: W. Phorson; Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 239-240; Tillman, Katherine. (2008). 'A Rhetoric in Conduct': *The Gentleman of the University and the Gentleman of the Oratory*, 6-25; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 183.

⁶² Cf. Aristóteles, *Ética*, V, 3, 1123 b-1125 a.

⁶³ Cf. Begley, Ronald B. (1993). *Too diffident to define: the gentleman in Newman's 'The Idea of a University'*.

⁶⁴ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, VIII, § 10.

ble con el distante, y condescendiente con el extravagante. Sabe bien con quién habla, se guarda de alusiones inoportunas o temas que puedan molestar, raramente se hace el centro de la conversación, y nunca resulta aburrido. No da importancia a los favores que hace, y al hacerlos parece ser él quien los recibe. Nunca habla de sí mismo, excepto cuando se ve obligado, nunca se defiende mediante una simple respuesta airada o divertida, no presta oídos a la maledicción ni al chisme, es escrupuloso a la hora de imputar motivos a los que tratan con él, e interpreta todo favorablemente.

Nunca se muestra mezquino o con miras estrechas en sus discusiones, ni se aprovecha suciamente de una ventaja. Nunca toma personajes o dichos agudos por argumentos, o insinúa acciones malas que no se atreve a decir con claridad. Llevado por una prudencia con visión de lejanía, tiene en cuenta la antigua máxima de que hemos de conducirnos hacia nuestro enemigo como si algún día hubiera de ser nuestro amigo. Tiene demasiado buen sentido como para dejarse afrentar por insultos, está demasiado ocupado para recordar ofensas, y es demasiado indolente para guardar rencor. Es paciente, benévolo y resignado, por principios filosóficos. Se somete al dolor porque es inevitable, a las penas porque son irreparables, y a la muerte porque es su destino. Si interviene en una controversia del tipo que sea, su disciplinado intelecto le preserva de la torpeza de gentes tal vez más agudas, pero menos educadas, gentes que, como las armas, rasgan y laceran en vez de cortar limpiamente, que confunden el punto en discusión, pierden energía en bagatelas, se hacen una falsa idea del adversario, y dejan los temas debatidos más confusos de como los encontraron.

El auténtico caballero puede tener razón o estar equivocado en su opinión, pero es lo suficientemente cuerdo como para ser injusto. Es tan sencillo como sólido, y tan breve como eficaz. En nadie encontraremos candor, consideración e indulgencia mayores. Sabe ponerse en el lugar de sus oponentes, y comprende sus equivocaciones. Conoce tanto la debilidad de la razón humana como su fuerza, sus capacidades y sus límites. Si no es creyente, será demasiado profundo y generoso de mente como para ridiculizar la religión o actuar en contra de ella, es demasiado prudente para ser dogmático o fanático en su incredulidad. Respeta la piedad y la devoción, e incluso ayuda a instituciones que no le gustan, pero que considera venerable, bellas y útiles. Honra a los ministros de la religión, y se conforma con no tener en cuenta sus misterios, sin atacarlos ni denunciarlos. Es amigo de la tolerancia religiosa, no sólo porque su filosofía le ha enseñado a mirar todas las formas de fe con ojo imparcial, sino también por gentileza y suavidad de sentimientos, que son acompañantes de la civilización.

No es que él no tenga una religión a su manera, cuando se trata de un no-cristiano. En ese caso, es una religión de la imaginación y del sentimiento, la encarnación de esas ideas de lo sublime, lo majestuoso y lo bello, sin lo que a la larga, no puede haber filosofía. Algunas veces reconoce la existencia de Dios, y otras reviste a algún principio o cualidad desconocidos con los atributos de la perfección. Hace entonces de esta deducción

de su razón, o creación de su fantasía, la ocasión de pensamientos excelentes y el punto de partida de una doctrina tan rica y sistemática que parece un discípulo del mismo Cristianismo. Por la precisión y solidez de su poder de lógica, es capaz de apreciar qué sentimientos resultan coherentes en los que mantienen una determinada doctrina religiosa, y parece a otros un hombre en posesión real de todo un sistema de verdades teológicas, que sólo existen en su mente al modo de simples deducciones.

Estos son algunos de los rasgos del carácter ético formado por un intelecto cultivado, al margen de principios religiosos»⁶⁵.

A ambos, pues, al caballero newmaniano y al aristotélico, les unía la búsqueda de lo trascendente. Al primero, según contaba Aristóteles, le movía el deseo de conocer a los dioses, que constituía el bien más alto al que podía aspirar. Al caballero con que Newman perfilaba el intelectualismo, Dios aparecía bajo la figura de una «razón» o «principio filosófico» que idolatraba y que, a su modo, constituía la divinidad. Donde el caballero de Newman lograba que todos se sintieran cómodos con él, el hombre magnánimo «no necesita nada o apenas, pero estar muy dispuesto a prestar servicios, y ser altivo con los que están en posesión elevada y con los afortunados, pero mesurado con los de nivel medio, porque la superioridad sobre los primeros es difícil y respetable, pero sobre los últimos es fácil, y el adoptar con aquéllos un aire grave no indica mala crianza, pero sería grosero hacerlo entre los humildes, lo mismo que usar la fuerza contra los débiles»⁶⁶. Donde el caballero de Newman no tenía memoria para recordar las afrentas o el rencor, el magnánimo no es «propenso a la admiración, porque nada es grande para él. Ni rencoroso», continuaba el estagirita, «pues no es propio del magnánimo guardar las cosas en la memoria, especialmente malas, sino pasarlas por alto. Tampoco es murmurador, pues no hablará ni de sí mismo ni de otro»⁶⁷. Si bien es cierto que donde el caballero de Newman actuaba respecto de sus enemigos como si fueran a ser sus amigos y el de Aristóteles les injuria, este, en lo que se refiere al dolor, las penas y la muerte, así como los favores y beneficios de la existencia, «las cosas necesarias y pequeñas»⁶⁸, que diría Aristóteles, «es el menos propenso a lamentarse y a pedir, pues es propio de un hombre serio tener esta actitud respecto de esas cosas»⁶⁹ y actúa «mode-

⁶⁵ op. cit., I, VIII, § 10.

⁶⁶ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, IV, 3, 1124b. Traducción de María Araujo y Julián Marías.

⁶⁷ op. cit., IV, 3, 1125a.

⁶⁸ op. cit., IV, 3, 1125a.

⁶⁹ op. cit., IV, 3, 1125a.

radamente respecto de la riqueza, el poder y toda buena o mala fortuna»⁷⁰. Donde el caballero de Newman sabía intervenir en las discusiones con prudencia y resolución, el magnánimo mostraba «movimientos sosegados [...] y una voz grave y un modo de hablar reposado, no es, en efecto, apresurado el que se afana por pocas cosas, ni vehemente aquel a quien nada parece grande, y éstas son las causas de la voz aguda y de la rapidez»⁷¹. Donde, en fin, el caballero de Newman sabía ponderar la razón, sabía intervenir en una discusión en el punto exacto que se debatía, sabía, en suma, desplegar la educación liberal que había recibido, el magnánimo, por su parte, «preferirá poseer cosas hermosas e improductivas mejor que productivas y útiles, porque las primeras se bastan más a sí mismas»⁷². En suma, se podría concluir, «el filósofo anhela un principio divino, el cristiano anhela un Dios que actúa»⁷³.

§ 5. Que Newman compusiera un texto sobre el caballero inglés tan, aparentemente, influido por Aristóteles evidenciaba, obviamente, la referencia perenne a él en sus escritos, pero, todavía más, que la presencia o la ausencia de la religión tenía que ver, sobre todo, con la dimensión ética del ser humano. Este hecho, la importancia concedida a la dimensión moral de la religión, conduce a analizar la teología moral que desarrolló el rector y, más específicamente, a examinar el núcleo de esta, que, como dije, se encuentra en su doctrina de la conciencia⁷⁴. Como tal, su doctrina no aparece claramente explicitada dentro de sus discursos universitarios, aunque sí en los sermones que predicó en la *Catholic University of Ireland*⁷⁵, donde parece que más que «predicar [...] contra los vicios de Oxford [era] quizá más necesario importar a Dublín las virtudes de Oxford»⁷⁶. Así, la conciencia está presente como una sombra y sugiere el elemento concreto de la razón que es contrario a los excesos de la razón. «Todas las ciencias, excepto la ciencia de la religión, tienen su certeza en sí mismas»⁷⁷, escribió, pues en «la medida que son ciencias, están constituidas por conclusio-

⁷⁰ op. cit., IV, 3, 1125a.

⁷¹ op. cit., IV, 3, 1125a.

⁷² op. cit., IV, 3, 1125a.

⁷³ Id. (1993). *La fe y la razón*, II, § 20.

⁷⁴ Cf. Terlinden, L. (2007). Conscience ou raison? Dualité et complémentarité de la conscience et de la raison dans les sermons universitaires de Newman. *Etudes Newmaniennes*, 23, 95-107; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 160.

⁷⁵ Cf. Newman, John Henry. (1870). *Sermons Preached on Various Occasions*, 64.

⁷⁶ Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*, 229. Traducción del autor.

⁷⁷ Newman, John Henry. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 78. Madrid: Rialp.

nes que se derivan de premisas innegables o de fenómenos que pasan a ser verdades generales por una inducción irrefutable»⁷⁸. Esto mismo es lo que hacía que «si la ciencia física es peligrosa», como decía el rector, «lo es por ignorar la idea del mal moral»⁷⁹. No sucedía así con la religión, pues esta, en su dimensión práctica, trataba fundamentalmente sobre el bien y el mal de un modo distinto al inductivo. O, dicho de otro modo, no podía ofrecer conclusiones absolutamente indiscutibles sobre la *praxis* humana. El «sentido de lo bueno y lo malo – que es el elemento primordial de la Religión–», decía Newman, «es tan delicado, tan inestable, tan fácil de confundir, oscurecer, pervertir, tan sutil en sus razonamientos, tan moldeable según la educación recibida, tan dependiente del orgullo o las pasiones, tan fluctuante en su desarrollo, que en la ‘lucha por la existencia’ del intelecto, este sentido de lo bueno y lo malo es al mismo tiempo el más excelso de todos los maestros y el más difícil de interpretar, el menos luminoso»⁸⁰.

Sin embargo, la idea de conciencia aparecía, también, de otros modos y de una manera constante⁸¹. Cuando describía a Dios por ejemplo, decía de él que ha «impreso la ley moral en los seres racionales, les ha dado poder para obedecerla, y les ha impuesto el deber de adorarle y servirle»⁸². Más explícitamente, cuando Newman analizaba el temperamento moral que deviene de la razón al margen de la religión, señalaba que el «buen sentido no es la conciencia»⁸³ así como la vergüenza no era el arrepentimiento, necesariamente. Insistiría aún, además, en que es «bueno ser un caballero, como es bueno también poseer un intelecto cultivado, un gusto exquisito, una mente sencilla, equilibrada y desapasionada, y un comportamiento noble y cortés en los asuntos de la vida. Son, todas ellas», continúa, «cualidades de un saber hondo, son el fin de una Universidad. Las defiendo, y continuaré explicándolas e insistiendo en ellas», aunque terminó concluyendo que «no constituyen garantía de santidad ni de recta conciencia»⁸⁴. En efecto, Newman observaba que, en la religión de la razón, entre

⁷⁸ op. cit., 78.

⁷⁹ Id. (2011). *Idea*, I, IX, § 7.

⁸⁰ Id. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 78.

⁸¹ Cf. Finiis J. (1990). Conscience in the ‘Letter to the Duke of Norfolk’. En Ian Ker & A. G. Hill. (eds.). *Newman after a Hundred Years*, 401-418. Oxford: Clarendon Press.

⁸² Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III, § 7.

⁸³ op. cit., I, V, § 9.

⁸⁴ op. cit., I, V, § 9.

otras cosas, sucedía que «la conciencia tiende a convertirse en lo que se llama sentido moral»⁸⁵ o, refiriéndose al filósofo, que su «conciencia deviene mero auto-respeto»⁸⁶. No por nada, Newman, que reconocía que, quizá debido a que «la conciencia es un consejero exigente»⁸⁷, veía que «en este siglo ha sido desbancada por un adversario de quien los dieciocho siglos anteriores no habían tenido noticia —si hubieran oído hablar de él, tampoco lo hubieran confundido con ella—. Ese adversario es el derecho del espíritu propio, la autonomía absoluta de la voluntad individual»^{88 89}.

Con todo, Newman creía que si se conseguiera el equilibrio, es decir, si se lograra infundir en el sujeto un hábito filosófico en armonía con la religión, se revelaría la verdad, la cual tendría dos aspectos. La belleza, que otorgaría la educación liberal, y el poder, que le imprimiría el saber útil. Sea como fuere, sugiere seguirla «como belleza o como fuerza, hasta el confín más lejano y hasta su último límite, y os veréis conducidos por uno u otro camino a lo eterno e infinito», e insiste de nuevo, «a la profundidad de la conciencia y a las declaraciones de la Iglesia»⁹⁰. La conciencia, la recta conciencia se revelaría en el pensamiento newmaniano, así, como el horizonte moral al que tendería el hombre que ha sido formado en una perspectiva como la que desarrolló en su teoría educativa.

Ahora bien, si la conciencia se podía interpretar como el contrapeso de la una religión de la razón por la contraposición clara entre la ciencia sin religión y la misma conciencia, también aparecía como el contrapeso en tanto esta religión que se fundamentaba en la razón era descrita en los mismos términos en que Newman desarrolló su doctrina de la conciencia. Newman, en efecto, atribuyó a la conciencia dos atributos básicos, que destacaban sobre cualquier otro. El de legislador y el de Juez⁹¹. Aunque Newman lo desarrolló de un modo explícito cuando trata de su doctrina de la conciencia, en su teoría educativa aparecía,

⁸⁵ op. cit., I, VIII, § 5.

⁸⁶ op. cit., I, VIII, § 5.

⁸⁷ Id. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 76.

⁸⁸ op. cit., 76.

⁸⁹ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 163.

⁹⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IX, § 2.

⁹¹ Cf. Attard F. (2000). *John Henry Newman: Advocacy of Conscience 1825-1832. Salesianum*, LXII, 331-351, 433-456; Hughes, Gerard J. (2009). *Conscience*, 189-202; Conn W. E. (2009). *Newman on Conscience*, 15-17; Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 55; Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 163.

como ya he dicho, sugerida. De este modo, la razón suplantaría la dimensión legislativa de la conciencia cuando es el propio ser humano, como dije al interpretarla desde la perspectiva de la autonomía moral, quien se dicta la norma a sí mismo, fundamentado en unos presupuestos filosóficos o en una serie de principios que proceden, en fin, por un discurso lógico. Por otro lado, tanto cuando el sujeto sustituye el arrepentimiento por un sentimiento de vergüenza y, por esto mismo, elude la noción de un juicio —que es uno de los elementos propios de la conciencia— como cuando este mismo juicio sustituye su dimensión trascendente por la sociológica —y, así, el elemento central no es Dios, sino los usos, las costumbres y el decoro social—, Newman estaba desarrollando la religión de la razón tomando como base los atributos básicos de la conciencia.

Si a esto se le añade que Newman sugirió que el desarrollo de la conciencia podía estar influido por la educación⁹² se podría concluir, en fin, que dejó insinuadas unas direcciones con las que comenzar a pensar una educación moral dentro de su filosofía educativa. Estas insinuaciones las sugirió cuando, refiriéndose al sentido de lo bueno y lo malo —cuyo ámbito de origen y discernimiento es la conciencia— dejó dicho que «es tan delicado, tan inestable, tan fácil de confundir, oscurecer, pervertir, tan sutil en sus razonamientos, tan moldeable según la educación recibida, tan dependiente del orgullo o las pasiones, tan fluctuante en su desarrollo, que en la ‘lucha por la existencia’ del intelecto, este sentido de lo bueno y lo malo es al mismo tiempo el más excelso de todos los maestros y el más difícil de interpretar, el menos luminoso»⁹³. No obstante, junto con esto, sugirió, todavía, los instrumentos básicos que influirían en la educación de la conciencia. «Es cosa más que probable que, si llega el caso, por razón de negligencia, de tentaciones de la vida, de malos compañeros o de la urgencia de las ocupaciones temporales, la luz del alma se irá debilitando hasta llegar a morir», decía, precisamente refiriéndose a las posibilidades de que la conciencia desapareciera como desaparecía en el ámbito de la religión de la razón. Con todo, si este fuera el caso, continuaba Newman, los

«hombres que traspasan su sentido del deber, pierden gradualmente los sentimientos de vergüenza y temor, complementos naturales de la transgresión, los cuales, como he dicho, son los testigos naturales de la existencia de un Juez invisible. Y aunque se consi-

⁹² Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 106.

⁹³ Newman, John Henry. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 78.

derara imposible que uno que hubiera tenido en su juventud una verdadera aprehensión de Dios, pudiera llegar a perderla completamente, al menos tal aprehensión podría llegar a ser casi indistinguible de una aceptación inferencial de esta gran verdad, o podría reducirse a una simple noción intelectual. Por el contrario, la imagen de Dios debidamente cultivada puede extenderse, profundizarse, completarse con el crecimiento de nuestras facultades en el decurso de la vida, bajo la influencia de las variadas lecciones de fuera y de dentro que se nos presentan acerca de este dios Uno y Personal, por medio de la educación, el trato social, la experiencia y la literatura»⁹⁴.

De manera que Newman, que no parecía haber desarrollado sistemáticamente una teoría de la educación moral propia, sí dejó, como sugerido en todos los textos que trató la conciencia, rasgos, aspectos, sugerencias, orientaciones de la fisionomía que debería tomar una educación moral que tuviera como centro de acción la noción de conciencia. No obstante, dado el modo tan teológico, tan peculiar en que Newman interpretaba esta, que se mantuvo más o menos estable desde las tardes que predicaba en *St. Mary* hasta cuando se pronunció sobre la infalibilidad papal, después del Concilio Vaticano I, y que tenía como núcleo que era un testimonio de que el ser humano ha sido creado, que Dios seguía comunicándose así con su creador, parece necesario comprender los aspectos básicos de esta antes de analizar su educabilidad.

§ 5. La conciencia, así, se revelaría en el pensamiento newmaniano como el elemento principal de su teología moral⁹⁵ y, si bien no llegó a alcanzar una entidad como para constituir una prueba de la existencia de Dios⁹⁶, sí que, en cualquier caso, remite a la idea de un Creador, una creación y una criatura como parte de la religión natural⁹⁷. *Callista*, la protagonista de una de las novelas de Newman, lo afirmaba de este modo cuando, en el contexto de su conversión, se le revelaba una voz clara y distinta dentro de sí. Newman puso en la boca de esta chica, a propósito de la conciencia, pero a propósito, también, de que aunque es un conocimiento etéreo es suficiente, que

«Yo siento a Dios dentro de mí, siento que estoy en su presencia. Me dice: haz esto, no hagas lo otro. Tú dirás que ese dictado no es más que una ley de mi naturaleza, como llorar o reír. Pues yo eso no lo entiendo. No; es el eco de alguien que me habla a mí. Es-

⁹⁴ Id. (2010). *Grammar*, 106.

⁹⁵ Cf. Hughes, Gerard J. (2009). *Conscience*, 195-197; Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 50-55.

⁹⁶ Cf. Arceo E. M. (1990). Cardinal Newman's Conscience-Argument for God's Existence. *Unitas*, 63 (4), December; Pasquini, John J. (2010). *Existence of God*, 6-9. Lanham, Maryland: University Press of America.

⁹⁷ Cf. Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 50-55.

toy absolutamente convencida de que en último término procede de una persona externa a mí. Y trae consigo la prueba de su origen divino. Mi ser va hacia ella como hacia una persona. Cuando obedezco a ese eco, a esa voz siento satisfacción. Cuando no, siento dolor, amargura, pena; la misma alegría y el mismo dolor que siento cuando agrado u ofendo a algún amigo entrañable. Ya ves, Polemo, que creo en más que en un ‘algo’. Creo en lo que es más real que él solo, la luna, las estrellas, la tierra con todas sus bellezas y la voz de los amigos. Tú dirás ¿y ¿quién es?, ¿te ha dicho algo Él acerca de sí mismo? Pues ¡no!, y esa es mi desgracia. Pero por no tener más que eso, no voy a tirar por la borda lo que tengo. Si hay un eco, es que hay una voz, y Alguien que habla. Y a ese Alguien es a quien yo amo y reverencio»⁹⁸.

La conciencia, así, que sería la presencia de Dios en el hombre, como una huella que el creador ha dejado en la criatura no sólo con el fin de orientarle, sino, también, de remitirle a sí mismo, de recordarle que es creado, cumpliría una función ética⁹⁹. En las propias palabras de Newman, cuando «se hizo Creador, implantó esta Ley –que es Él mismo– en la inteligencia de sus criaturas racionales»¹⁰⁰. Visto Dios, entonces, desde la perspectiva de la conciencia, como afirmaba el rector, vendría a representar «lo que en lenguaje humano llamamos un ser ético. La justicia, la verdad, sabiduría, santidad, benevolencia y la misericordia son características eternas de su naturaleza, y la Ley de Su Ser; Ley que es idéntica a Él mismo»¹⁰¹. Pero visto Dios, todavía, como una presencia viva en el hombre, junto a esta dimensión moral que Newman le atribuía, vendría a estar encarnado –si es que puede decirse algo así– en la conciencia misma. «Esta ley», decía Newman, «en tanto que aprehendida por la mente de cada hombre, se llama Conciencia; y aunque puede sufrir deformación al pasar al medio intelectual de cada uno, no se ve afectada hasta tal punto que pierda su carácter de Ley Divina sino que conserva, como tal, la prerrogativa de ser obedecida»¹⁰². Dentro de la doctrina newmaniana de la conciencia existiría, así, como una gradación, como una transición entre Dios, ley moral y conciencia o ser humano, o, visto desde otro ángulo, desde Dios al corazón del hombre por medio de la conciencia –que Newman, por lo demás, expresó en una de sus lemas, «*Cor ad*

⁹⁸ Newman, John Henry. (2010). *Callixta*, 28.

⁹⁹ Cf. Mulloy J. J. (1984). Newman on Conscience. *Christian Order*, xxv (4), 246-253; Naulty, R. A. (1990). Newman's Conscience and God. *Colloquium*, 23 (1), 37-39.

¹⁰⁰ Newman, John Henry. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 73.

¹⁰¹ op. cit., 73. Mulloy J. J. (1984). Newman on Conscience. *Christian Order*, xxv (4), 246-253; Naulty, R. A. (1990). Newman's Conscience and God. *Colloquium*, 23 (1), 37-39.

¹⁰² op. cit., 73.

cor loquitur», el «corazón habla al corazón». En suma, la conciencia no tenía que ver con «la doctrina protestante del libre examen o juicio privado»¹⁰³ ni era, en fin, la «regla y medida del deber» en función de «la utilidad ni la conveniencia personal ni la felicidad de la mayoría ni la conveniencia del Estado, ni el bienestar, orden y *pulchrum*. La Conciencia no es», continuó Newman, «una especie de egoísmo previsor ni», en términos con los que él mismo describió la religión de la razón, de nuevo, «un deseo de ser coherente con uno mismo»¹⁰⁴. La conciencia era, ya explicada de un modo teológico –o no meramente narrativo–, el núcleo de la dignidad humana, la expresión de que el hombre está radicalmente abierto a la trascendencia¹⁰⁵; era, decía, la que ejercía los tres oficios mesiánicos, pues, como un profeta, predecía si la acción sería buena o no, como un rey, ordenaría con autoridad, y como un sacerdote, en fin, porque bendeciría o condenaría en función de si el curso de la acción fue coherente con los dictados del rey y el profeta¹⁰⁶. En palabras del propio Newman, la conciencia sería

«un Mensajero de Dios, que tanto en la naturaleza como en la Gracia nos habla desde detrás de un velo y nos enseña y rige mediante sus representantes. La Conciencia es el más genuino Vicario de Cristo, un profeta en sus mensaje, con autoridad perentoria como la de un Rey; un Sumo Sacerdote en sus bendiciones y anatemas. Aunque el eterno sacerdocio dejara de existir en la Iglesia, en la conciencia permanecería el principio sacerdotal y ella tendría su poder»¹⁰⁷.

Ahora bien, como ya dije, Newman pensaba que la imagen de Dios en el hombre –y, por tanto, la dimensión moral que adquiere cuando se trata de este en el ámbito de la conciencia– puede, sostenía el rector, «extenderse, profundizarse y completarse»¹⁰⁸. O, en otras palabras, trabajar con algo que ya está en el hombre desde el principio. En el caso de la conciencia habría un contenido, que sería la orientación de la acción moral en una dirección determinada, y la misma moción, que se expresaría tanto en el deseo que todos los hombres experimentan de querer obrar el bien así como en la sensación de haber obrado en conse-

¹⁰³ op. cit., 72.

¹⁰⁴ op. cit., 73.

¹⁰⁵ Cf. Mobbs, F. (1991). Newman's Doctrine on Conscience. *Irish Theological Quarterly*, 57 (4), 311-316; Hughes, Gerard J. (2009). *Conscience*, 207-212; Merrigan, Terrence. (2009). *Revelation*, 54; Pasquini, John J. (2010). *Existence of God*, 6-9; Morerod Ch. (2013). Conscience according to John Henry Newman. *Nova et Vetera*, 11 (4), 1057-1079.

¹⁰⁶ Cf. Geissler, Hermann. (2011). Doctor de la conciencia, 10-11. *L'Osservatore Romano*, 39, 25 de septiembre.

¹⁰⁷ Newman, John Henry. (2005). *Carta al Duque de Norfolk*, 73-74.

¹⁰⁸ Íd. (2010). *Grammar*, 105.

cuencia, o no. Newman veía esto, con evidencia, en los niños, pues, sostenía, hasta «que no hayamos explicado el conocimiento que un niño tiene de su madre o de su niñera, ¿qué razón tenemos para rechazar la doctrina, por extraña y difícil que sea, de que en el dictamen de la conciencia, sin experiencia previa y sin razonamiento analógico, puede el niño percibir gradualmente la voz o el eco de la voz de un gobernador viviente, personal y soberano?»¹⁰⁹. Pues Newman parecía convencido que un niño normal, que

«esté libre de influencias destructoras de su instinto religioso si ha ofendido a sus padres, por sí solo y sin esfuerzo, como si se tratara del más natural de los actos, se pondrá en la presencia de Dios y le pedirá que le reconcilie de ellos. Consideremos que lo que se contiene en este simple acto. Primero, implica la impresión en su mente de un Ser invisible con el cual se halla en relación inmediata, con una relación tan familiar que puede dirigirse a él siempre que quiera. Segundo, implica la impresión de alguien cuya buena voluntad hacia él tiene por asegurada y da por supuesta, más aún, que le ama más y está más cerca de él que sus mismos padres. Tercero, tiene la impresión de alguien que puede oírle, dondequiera que esté, que puede leer sus pensamientos, puesto que su oración no ha de ser necesariamente vocal. Finalmente, tiene la impresión de alguien que puede obrar un cambio crítico en el estado afectivo de otros con respecto a sí mismo. En suma, no andaremos equivocados al decir que este niño tiene en su mente la imagen de un Ser invisible que ejerce una providencia particular sobre nosotros, que está presente en todas partes, que lee los corazones y los cambia, que está siempre a nuestra disposición, a quien podemos siempre pedir»¹¹⁰.

No obstante, si parece conclusivo afirmar que un hombre «puede llegar a poseer tal imagen por encima de las meras nociones de Dios y explicar en qué consiste», lo cierto es que Newman volvería a insistir en la idea de que es necesario un tipo de acción, pues, afirmaba, es «muy dudoso que sus elementos, latentes en la mente, pudieran ser elicitados sin alguna ayuda extrínseca»¹¹¹. La justificación de una intervención —en alguna medida educativa¹¹²— vendría justificada no sólo por hacer explícitos esos principios, sino, además, porque, como él mismo argumentaba, es complicado «saber lo que hay en el corazón de un niño [...]. Puede parecer abierto y feliz como siempre, ser amable y considera-

¹⁰⁹ Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 103.

¹¹⁰ op. cit., 104.

¹¹¹ op. cit., 105.

¹¹² Cf. Attard, F. (2000). L'educazione della coscienza nel 'Parochial and Plain Sermons' di John Henry Newman. *Rivista Liturgica*, LXXXVII, 243-270; Morgan D. (2002). Conscience and Moral Formation in 'An Essay in Aid of a Grammar of Assent'. *Annales Oratori*, 1, 73-92; Champié St. (2007). Nature de l'homme et formation de la conscience chez Newman. *Etudes Newmaniennes*, 23, 81-94.

do, y por dentro estarse fraguando algo muy torcido. El corazón es un secreto que cada uno tiene con el Creador; nadie más puede alcanzarlo o tocarlo»¹¹³. Estos elementos eran, en fin, «la educación», tal y como la he sugerido, «el trato social, la experiencia y la literatura»¹¹⁴.

§ 6. La experiencia a la que se refiere Newman, que es la clave para interpretar su doctrina de la conciencia así como para comprender en qué sentido hablaba de educación —de la universitaria también, por cierto—, trato social y literatura, podría hacer alusión a lo que Newman llamaba «aprehensión real» y sugiere la idea de un autoconocimiento¹¹⁵. Este tipo de conocimiento se definiría por diferenciación de la «aprehensión nocional». En esta última, como sucedía en el desarrollo del hábito filosófico de la mente, el individuo conocería la realidad mediada por nociones, conceptos, teorías o ciencias que son, en definitiva, abstracciones de las que el ser humano se sirve para comprender la creación¹¹⁶. No obstante, si así fuera en todos los casos —como pretendía el empirismo y el racionalismo—, Newman se llegó a plantear con qué autoridad una persona que no fuera teólogo y, por lo tanto, no tuviera un conocimiento extenso de la doctrina religiosa y su desarrollo, podría asentir al conjunto de las verdades reveladas. Newman concluyó, así, que existía otra forma de conocer, que tenía lugar en este concepto de «aprehensión real»¹¹⁷, que definía como «una experiencia o información acerca de algo concreto»¹¹⁸. En el caso de la religión —y, más concretamente, en el de la conciencia— Newman reconocería que la «aprehensión real es más fuerte que la nocional. Al decir más fuerte quiero decir más vívida, más penetrante. Se explica que sea así, puesto que tiene como objeto lo que es real o se considera como real. Una noción intelectual no puede competir con los efectos de la experiencia de hechos concretos»¹¹⁹, como es el caso de la experiencia del arrepentimiento o la tranquilidad después de un acto. También sucedería en el caso contrario. Desde esta perspectiva, desde la aparente independencia de los dos tipos de aprehensión, se podría comprender que el trato social influyera en el desarrollo de la conciencia de un modo independiente a la

¹¹³ Newman, John Henry. (2010). *Perder y ganar*, 31.

¹¹⁴ op. cit., 106.

¹¹⁵ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 49.

¹¹⁶ Cf. op. cit., 50-54.

¹¹⁷ Cf. op. cit., 50-54.

¹¹⁸ Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 37.

¹¹⁹ op. cit., 37.

adquisición de un hábito filosófico de la mente. O, como en una interpretación aristotélica, donde la convivencia con los virtuosos revelaría el camino hacia la virtud.

No se trataría, únicamente, de que el contexto familiar y social conformara un *ethos* que terminaría provocando que el sujeto participara en mayor o menor medida de una religión, sino que, también en la universidad, Newman pensaba que existía una institución dedicada específicamente a ello. El *college*, que se podría ver tanto desde la perspectiva aristotélica de la independencia y unidad de la virtud como desde el contexto gnoseológico del rector, sería este lugar destinado al cultivo de lo moral en los estudiantes. No obstante, los *colleges*, en el pensamiento newmaniano, no nacían sólo por una trasposición aristotélica del concepto aristotélico de virtud, sino por una interpretación histórica de la universidad, como ya señalé. «El *College* y los *colleges* para el cultivo de la ciencia», señala el rector, «no nacieron junto a la idea medieval. Aunque no diga nada más, es obvio referir al Museo de Ptolomeo, en Alejandría, sobre el cual ya hablé en el anterior capítulo. Los Sarracenos también fundaron *colleges* para la educación aprendida en Córdoba, Granada y Málaga; y obtuvieron una gran reputación»¹²⁰. No obstante, pensaba Newman, dado que «es una idea que se ha llevado a cabo y es familiar en la historia, y reconocida por instituciones políticas, y completada en sus partes, durante la era de las Universidades, con una plenitud que casi nos permite defender que pertenece a la nueva civilización»¹²¹. De esta manera, la idea de que obedecen a distintos tipos de fines, aunque contribuyen en su conjunto a la formación del hombre, aparece perfectamente ilustrada por el modo en que Newman definía el *college*, por diferenciación respecto de la universidad. «Una Universidad», así,

«encarna el principio del progreso, y un *College* el de la estabilidad: la una es la navegación, y la otra el lastre; cada una es insuficiente en sí misma para la búsqueda, extensión e inculcación del conocimiento; cada una es útil a la otra. Una Universidad es la escena del entusiasmo, del esfuerzo placentero, del brillante escaparate, de la obtención de influencia, de difusa y potente simpatía; y un *College* es la escena del orden, de la obediencia, de la diligencia modesta y perseverante, de la conciencia plena del deber, de los naturales servicios privados, y los apegos profundos y duraderos. La Universidad es el mundo y el *College* es la nación. La Universidad es para el Catedrático y el *College* para el

¹²⁰ Id. (2001). *Rise and Progress of Universities*, 213. Traducción del autor.

¹²¹ op. cit., 213. Traducción del autor.

Tutor; la Universidad es para la teología, el derecho y la medicina, para la historia natural, para la ciencia física, y para las ciencias generalmente y su transmisión; el *College* es para la formación del carácter, intelectual y moral, para el cultivo de la mente, para la mejora del individuo, para el estudio de la literatura, para los clásicos, y esas ciencias rudimentarias que fortalecen y agudizan el intelecto. La Universidad que constituya el elemento de progreso, fallará en hacer valer su naturaleza donde vaya; el *College*, desde su tendencia conservadora, estará segura de volver, porque no va hacia delante. Parecería que si una Universidad estuviera asentada y viviera en los *Colleges*, sería una institución perfecta, como si poseyera excelencias de tipos enfrentados»¹²².

No obstante, Newman atribuía más características al *college* que la de ser una realidad complementaria a la universidad. Para Newman, este no nacería del descubrimiento de que la razón puede ser educada, como sucedía en el caso de las universidades en la antigüedad clásica, sino de la necesidad de unos hombres de pertenecer a una institución, toda vez que no eran familia y, pese a ello, convivían juntos¹²³. Esto les concedió, como sostenía el rector, «posición, autoridad y estabilidad»¹²⁴. La idea de un *college*, así, no se reduciría a una mera casa de huéspedes, sino que llevaba consigo un componente jurídico, que se concretaba en un «una dotación, un estatus legal o algún privilegio eclesiástico»¹²⁵, y un edificio público, que actuaba como una sede.

Ahora bien, aunque, desde una perspectiva analítica el *college* no se podía reducir a una familia o a una casa de invitados, lo cierto es que, en opinión de Newman, no dejaba de serlo, y esto es lo que constituiría el núcleo del trato social que ayudaba a la formación de la conciencia. Es una familia, un hogar, dicho de otro modo, porque, cuando los estudiantes de cualquier parte del mundo llegaban a una universidad para estudiar, encontraban refugio en el *college*¹²⁶. Pero, además de encontrar refugio, Newman observaba que, cuando aumentó el número de internos de los *colleges*, estos se vieron en la necesidad de dotarse de un tipo particular de disciplina, de unas rutinas de vida específicas, que eran ofrecidas a sus miembros —quienes los elegían en función de estas— y que les proporcionaba un clima paternal y familiar¹²⁷. Esta disciplina de carácter paternal le vendría dada al *college* por su origen histórico. Las escuelas aca-

¹²² op. cit., 228-229. Traducción del autor.

¹²³ Cf. op. cit., 213.

¹²⁴ op. cit., 213. Traducción del autor.

¹²⁵ op. cit., 213. Traducción del autor.

¹²⁶ op. cit., 214. Traducción del autor.

¹²⁷ Cf. op. cit., 214.

démicas, que evidentemente eran eclesiásticas y clericales, y que dieron pie en su dimensión didáctica a las universidades, se mantuvieron sin embargo en la idea de *college*¹²⁸. Se regían, pues, bajo una norma religiosa. Esto significa que lo propio de estas instituciones es que ofrecían cursos internos para las personas que convivían en la institución así como para los laicos, cuando admitían a su formación a miembros externos. Con todo, según Newman, llegó un momento en que las instituciones admitieron laicos para convivir con los religiosos y, así, cada *college* y carisma pasó a tener representantes dentro del profesorado de las universidades. De no haberse producido este proceso, en contra de lo que suele pensarse, sostenía Newman, la educación de los laicos habría sufrido un fuerte perjuicio con la creación de las universidades, pues su formación se habría visto como reducida a la mitad sólo con su dimensión intelectual. En conclusión, estas casas no ofrecían únicamente comida y techo, sino que fueron motivo «de un orgulloso beneficio durante siglos»¹²⁹, que, con una disciplina tan esmerada, mantenía alejados a los «demonios» de la razón que encontrarían en un escenario así, con hombres viviendo juntos, un campo de trabajo ordenado.

Sea como fuere, Newman admitía que no había una división tan tajante entre un tipo de aprehensión y otra –de un modo mucho más claro, por cierto, que si se intentara explicar la división entre universidad y *college* desde presupuestos aristotélicos. En efecto, el rector consideraba que un mismo objeto de conocimiento puede ser susceptible de ambos tipos de aprehensión¹³⁰, aunque uno de ellos contribuya más al asentimiento¹³¹. Así sucedería, por ejemplo, en la relación que se establece entre los objetos religiosos y la Escritura. La actitud de vivir en la presencia de Dios constantemente, lo cual ayudaría a la escucha de la conciencia y constituiría, a fin de cuentas, un «hábito de religión personal»¹³², sostenía Newman, «no requiere conocimiento alguno de la Escritura, ni de la historia o el dogma de la Iglesia católica. Es independiente de los libros»¹³³. No obstante, el rector reconocía que, siendo esto verdad, el cristianismo, que aparece recogido en las Sagradas Escrituras y que supone un estadio avanzado de la religión natural, proporcionaría mayor exactitud y plenitud a la imagen mental

¹²⁸ Cf. op. cit., 215.

¹²⁹ op. cit., 219. Traducción del autor.

¹³⁰ Cf. op. cit., 29.

¹³¹ Cf. Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*, 133-139.

¹³² Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 107.

¹³³ op. cit., 107.

de Dios que cada persona recrea¹³⁴. «Este fin», decía Newman, «está logrado en la palabra santa con una eficacia que sólo la inspiración divina podría conseguir»¹³⁵. Por esta razón, en la definición anterior que Newman escribió sobre el *college*, reconocía a este atributos que parecían destinados, exclusivamente, a la universidad, como era, por ejemplo, la formación de un hábito filosófico de la mente. Con esta idea, Newman se refería al sentido más profundo de hábito, el hecho de ejercitarse continuamente en un modo filosófico de proceder, lo cual tenía que darse mediante actos repetidos más allá de las horas lectivas, pero en un clima propicio. Del mismo modo, en lo que tiene que ver con la formación moral, la literatura contribuiría al fin de desarrollar la conciencia por medio de experiencias que no tienen por qué ser experimentadas de un modo real o, visto desde otra perspectiva, que pueden ser experimentadas a través de la literatura¹³⁶. No obstante, Newman no atribuía a la literatura y a la poesía el estatuto de ciencia¹³⁷ y, de hecho, de la última llegará a decir que «no es religión; es naturaleza humana ejerciendo los poderes de la imaginación y razón que posee»¹³⁸. Con todo, aunque la literatura no era religión, no era, tampoco, ajena al hombre. Todavía más, el rector entendía que en ella, en todos los tipos de literatura, por cierto, se daba la expresión de las profundidades del hombre¹³⁹. En el pensamiento newmaniano, un clásico era, de hecho, una expresión tan lograda de lo escondido que hay en el hombre que, durante siglos, encontraba eco en todos los que acudían a él para leerlo. Así, el conocimiento del hombre, que constituía uno de los órdenes de la realidad, a medio camino entre el mundo visible y el invisible, se producía a través de la literatura. Y de toda la literatura. Newman, en efecto, pensaba que no se podía configurar un canon literario que contemplara únicamente obras literarias que supusieran un canto a la virtud, sino que las obras que revelaban el pecado poseían, también, un componente formativo. De lo contrario, se estaría corriendo el peligro de incurrir en el mismo error que, en un cierto sentido, cometía la religión de la razón, que era «ignorar la idea del mal moral»¹⁴⁰, como decía. Así, si lo que se pretendía con la presencia de la

¹³⁴ Cf. op. cit., 107.

¹³⁵ op. cit., 108.

¹³⁶ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 167-173.

¹³⁷ Cf. op. cit., 166-167.

¹³⁸ Newman, John Henry. (2009). *Discursos sobre la fe*, 157.

¹³⁹ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 1.

¹⁴⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, IX, § 7.

religión en la universidad era, visto desde una perspectiva amplia, formar hombres para el mundo, había que proporcionarles una visión correcta, verdadera, de lo que era el hombre. Y «el hombre» escribió Newman,

«es un ser de genialidad, pasión, intelecto, conciencia y poder. Ejercita esas cualidades de modo diverso, en grandes obras, grandes pensamientos, actos heroicos, y odiosos crímenes. Funda estados, libra batallas, edifica ciudades, explota bosques, domina elementos, y gobierna a sus semejantes. Crea ideas ingeniosas e influye en generaciones. Adopta mil formas, y experimenta mil modos de la fortuna. La literatura lo registra todo para la vida: *'quidquid agunt homines, votum, timor, ira, voluptas, gaudia, discursus'*»¹⁴¹.

* * *

Así, cuando, incluso, Newman corrigió la propia idea de universidad que contemplaba, en su esencia, como un lugar donde formar el intelecto, cuando, en aquellas tardes en la Rotunda de Dublín, incluyó una noción de *college* como el lugar donde se completaba la formación intelectual con una profundización en la idea de la conciencia, fue precisamente esta institución, el *college*, una de las razones que, con más fuerza, condujo la realidad de la *Catholic University of Ireland* al fracaso.

¹⁴¹ op. cit., I, IX, § 7.

TERCERA PARTE:

LA REALIDAD DE LA UNIVERSIDAD Y EL CARDENAL NEWMAN.

Cuando Newman terminó sus discursos en la *Rotunda* tuvieron que pasar, todavía, dos años antes de que la *Catholic University of Ireland* abriera sus puertas. Dos años en los que, vistos los *Dublin writings* con perspectiva, parece que Newman imaginó una serie de casas en el centro de Dublín en donde los estudiantes convivirían con un tutor dos años mayor que ellos, como mucho, escogido entre los más preparados de la institución y que hubiera demostrado un cierto virtuosismo moral y religioso¹. Traería, —como lo habían hecho antes Alejandría, Bolonia, París o Salamanca—, a los intelectuales más dotados de cualquier parte del mundo, para que, juntos y con una nutrida biblioteca, se dedicaran al conocimiento. Los profesores que, con el tiempo, se habrían educado en la misma universidad, serían examinados por un tribunal independiente, que formaría, a su vez, parte del senado de la universidad y, con ello, se evitaría el sesgo de los profesores de la misma localidad². Imaginó, también, una facultad de medicina cerca del hospital, una facultad de ciencias físicas cerca del campo, una de ingeniería cerca de la industria, una de derecho cerca de los juzgados y una de teología cerca de la iglesia. Todo ello entretejería, en su sentido más puro, una vida intelectual que animara el cuerpo de la ciudad. Y, lo que es más importante, añadiría respecto a cualquier idea de universidad previa la función fundamental de una iglesia en la institución. Que, a través de la predicación, el sacerdote realizaría la tarea de unificar todos los conocimientos especializados y disgregados en todo el resto de disciplinas³. De este modo, sería «la fe viva y la moral que la facultad [de teología] comparte lo que las unirá y esto es manifestado más profundamente en la iglesia de la universidad»⁴, se ha llegado a escribir sobre este punto de la idea práctica de universidad que Newman pro-

¹ Cf. Fleischacker, David. (2009). *From Athens to Dublin*, 35.

² Cf. op. cit., 35-36.

³ Cf. Íd. (2004). *Development*, 182-185, 210-216; Id. (2007). *From Athens to Dublin*, 35-36.

⁴ Id. (2007). *From Athens to Dublin*, 36. Traducción del autor.

yectó en su mente. «Esta unidad entonces llamará sucesivamente desde lo más profundo de sus corazones a la unidad de la verdad y del conocimiento en las distintas facultades especializadas»⁵. Como si, en el fondo de la *Catholic University of Ireland* que Newman imaginaba que se levantaría, lo que sucediera de verdad es que se fusionaran, de un modo nuevo y distinto al medieval, la educación universitaria y el estudio de la cultura cristiana⁶.

* * *

§ 1. No obstante, si la empresa de Newman en Irlanda tuviera que ser valorada en función de la fortuna de la *Catholic University of Ireland*⁷, en fin, el influjo del rector en la posterior historia de la educación no merecería ser reseñable. El rector abandonó la universidad, definitivamente, el 4 de noviembre de 1858, curiosamente la fecha en que leyó la última lección inaugural con que se cierra la *Idea*, después de entregar los premios y las medallas a los estudiantes más sobresalientes del curso, después de casi seis años en Dublín⁸.

Durante ese tiempo, la contribución de Newman al *ethos* universitario de la universidad de Irlanda fue abundante. El rector tomó bajo su protección a los estudiantes que vivían en *St. Mary's House*, primero, y *St. Laurence*, después⁹, prácticamente desde que comenzaron a inscribirse estudiantes¹⁰. El día a día de estos consistía en una celebración litúrgica y un desayuno antes de comenzar las clases, que duraban desde las nueve de la mañana a la una de la tarde. Entonces, almorzaban y descansaban¹¹. Aubrey de Vere, que había conocido a Newman en Oxford, le recordaba preocupado por sus treinta estudiantes durante aquellos

⁵ op. cit., 36. Traducción del autor.

⁶ Cf. Dawson, Christopher. (1953). Education and the Study of Christian Culture. *Studies*, autumn, 293-300.

⁷ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, xxx-xxxi.

⁸ Cf. Anonimous. (1967). The History of UCD. A supplement to *The Irish Times*, 23rd, may; McGrath Fergal. (1969). *Newman in Dublin*. Dublin: Catholic Truth Society of Ireland; Whyte, J. H. (1969). Newman in Dublin. Fresh Light from the Archives of Propaganda. *The Dublin Review*, 483, spring, 31-39.

⁹ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 205.

¹⁰ Cf. McHugh, Roger J. (1944). *Newman on university education*, VII-XLVI. Clonskeagh: The Riechview Press; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 184.

¹¹ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 179-184.

primeros años en Dublín. Uno de ellos publicó una descripción del rector en la que Newman aparecía caminando con pequeños pasos, rápidos, cuando iba de *Harcourt Street* a *Stephen Green*, como una figura «tenue y angular, su cabeza inclinada hacia el frente, sus rasgos ascéticos envueltos en la meditación»¹², hasta que entraba en la iglesia anexa al edificio de la universidad y realizaba una florida predicación contra Trinity, los *Queen's College* y la reina Elizabeth¹³.

Este fue, precisamente, uno de los logros de Newman como rector¹⁴. La iglesia de la universidad, anexa al edificio, en el número ochenta y seis de *St. Stephen's Green*. Se la adquirió al juez Nicholas Ball, quien le había defendido en el caso Achilli, logrando, así, el edificio número ochenta y seis, justo al lado de la universidad¹⁵. Con esta construcción, el rector conseguía expresar, de algún modo material, tangible, la unidad entre teología y ciencias seculares que proyectó en sus discursos¹⁶. Pero, además, se preocupó de los detalles de la construcción y, junto con Mr. O'Curry, «un hombre de un conocimiento único en manuscritos celtas»¹⁷, planeó el estilo de la basílica decorada con mármoles irlandeses y motivos católicos y celtas¹⁸, que, finalmente, diseñó el arquitecto John Hengerford Pollen¹⁹. «Mi idea», escribió Newman, «era construir una nave grande y decorada al estilo de una basílica, con mármol irlandés y copias de pinturas normales»²⁰. Una vez terminada, a Newman le pareció «el más hermoso de los tres reinos»²¹. La iglesia se inauguró con una misa solemne el uno de mayo de 1856 y, además de utilizarse para la administración de los sacramentos—que Newman quería dejar al cargo de sus hermanos del Oratorio cuando fundara uno en Dublín, como planeaba²²—, se usó, también, para la predicación de los sermones universitarios²³—que, aunque no alcanzaron la fama que tuvie-

¹² McHugh, Roger J. (1944). *Newman on university education*, XXV. Traducción del autor.

¹³ Cf. op. cit., XXV.

¹⁴ Cf. Kane, Eileen. (1977). John Henry Newman's Catholic University Church in Dublin. *Studies. An Irish Quarterly Review*, LXVI: 262, summer-autumn, 105-121.

¹⁵ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 405-406.

¹⁶ Cf. op. cit., 403.

¹⁷ Cf. McHugh, Roger J. (1944). *Newman on university education*, XXV. Traducción del autor.

¹⁸ Cf. op. cit., XXIV-XXVI.

¹⁹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 407-409, 413, 417.

²⁰ Cit. en McGrath, Fergal. (1969). *Newman in Dublin*, 22. Traducción del autor.

²¹ Cf. McHugh, Roger J. (1944). *Newman on university education*, XXV. Traducción del autor.

²² Cf. Kane, Eileen. (1977). *John Henry Newman's Catholic University Church in Dublin*, 403.

²³ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 403.

ron en Oxford²⁴, se publicaron, ocho de ellos, en 1857, en *Sermons Preached on Various Occasions*.

Junto a la búsqueda del edificio para la iglesia de la universidad, Newman editó, dirigió y publicó artículos en la revista semanal de la universidad, *Catholic University Gazette*, en la cual se divulgaban notas sobre la vida de institución y otras universidades continentales²⁵. Estaba compuesta por ocho folios y el primer ejemplar se editó el uno de junio de 1854. En 1856, la revista pasó a editarse ya mensualmente, hasta que, al final, terminó desapareciendo. A Newman le disgustó la idea de que la universidad se quedara sin revista, así que contribuyó a la fundación de *Atlantis*, de un carácter más científico y literario²⁶.

Pero el gran acierto de Newman como rector fue la creación de la facultad de Medicina²⁷. La importancia de esta residía en que, paradójicamente, en Irlanda, un país mayoritariamente católico como ya señalé, apenas existían doctores de esta confesión²⁸. En consecuencia, las grandes etapas de la vida humana, como el nacimiento, la enfermedad, el sufrimiento y la muerte, terminaban desgajadas de una interpretación católica de la existencia humana²⁹. Así que Newman, para quien este hecho resultaba un problema mayor, trabajó junto con el doctor Ellis para fundarla, incluso a espaldas de los obispos irlandeses, que no creían que fuera tan necesaria. Con todo, terminó inaugurándose el dos de noviembre de 1855 –aunque no prosperó realmente hasta la emancipación católica. En cualquier caso, Newman adquirió, con su propio dinero, una excelente biblioteca médica que procedía de Múnich, y la escuela comenzó a dar conferencias, que se hicieron rápidamente reputadas entre los médicos irlandeses³⁰. La escuela de ciencias no funcionó como la de medicina y el informe que

²⁴ Cf. op. cit., 414.

²⁵ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 44-45.

²⁶ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 437-438; Bottone, Angelo. (2010). *The philosophical habit of mind*, 48-50.

²⁷ Cf. Fleischacker, David. (2007). John Henry Newman's Vision of The Catholic Medic School. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 21-30; Meenan, F. O. C. (1977). The Catholic University School of Medicine. *Studies. An Irish Quarterly Review*, LXVI (262), summer-autumn, 105-121; Doolin, William. (1952). Newman and his medical School, 31-48. En VV.AA. (1952). *Newman's Doctrine of University Education*. Dublin: Sealy, Bryers and Walker; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 200-201.

²⁸ Cf. Fleischacker, David. (2007). *John Henry Newman's Vision of The Catholic Medic School*, 22,

²⁹ Cf. op. cit., 23.

³⁰ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 328.

Newman entregó a los obispos, en 1857, hablaba de las dificultades para encontrar docentes que ocuparan las cátedras de Historia Natural y Geología, y hasta para adquirir el instrumental básico³¹.

No obstante, pese a estos logros, lo cierto es que la *Catholic University of Ireland* no colmó las esperanzas que Roma, Cullen o el propio Newman habían depositado en ella. Se sabía que el proyecto era complejo y que se encontraba en un clima adverso, pero, dado que era una institución inspirada en Lovaina, que había funcionado tan bien, y en Oxford, con su larga tradición, querían creer que, cuanto menos, igualaría el éxito de la primera. Pero no fue así³².

El gobierno británico se negó a reconocer oficialmente los títulos que se expedían en la institución³³. Frente a esto, Newman era partidario de imitar la solución que adoptó Lovaina. Los títulos de teología tendrían el reconocimiento de Roma y el resto de títulos se harían oficiales presentando a los estudiantes a los exámenes de las instituciones del estado. Pero la jerarquía eclesiástica prefirió no tener nada que ver con el sistema educativo que se estaba desarrollando paralelamente, así que optaron por esperar a que, poco a poco, la situación de la universidad mejorara y a que los propios irlandeses decidieran que sus hijos estudiaran allí. No obstante, el número de los estudiantes matriculados nunca excedió el centenar y la mitad de ellos cursaban medicina. Las familias más adineradas preferían que sus hijos acudieran al *Trinity College* o, si de verdad podían permitírselo, a *Oxbridge*. La clase media, en el caso de que apreciaran la educación universitaria —cosa que no era muy frecuente—, se conformaba con los oficios que enseñaban en el Trinity o los *Queen's College*, donde, además, los títulos tenían validez legal. De otra parte, los estudiantes de otros países no terminaron de confiar en el proyecto de los irlandeses, en parte porque Oxford comenzó a pensar en admitir en sus instituciones a católicos sin exigirles el juramento de los 39 *Articles*. Así que, en fin, los esfuerzos que Newman realizó por difundir la universidad en el mundo anglosajón, principalmente a través de los obispos ingleses y algunos laicos importantes, no parece que sirvieran de mucho.

³¹ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 329; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 202.

³² Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 497-500.

³³ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 151.

Además, existían profundas diferencias entre el día a día de la universidad tal y como lo comprendían Paul Cullen, por un lado, y Newman, por el otro³⁴. No es solo que, cuando se barajó la posibilidad de que se creara a Newman obispo *in partibus* con el fin de reforzar su autoridad en la universidad, Cullen intercediera para bloquear la iniciativa³⁵ —quizá con el fin de seguir siendo él mismo la máxima autoridad. Es que Cullen no entendía ni que Newman decidiera construir un cuerpo administrativo y docente compuesto por laicos y nacionalistas ni que diera a los estudiantes una disciplina que él consideraba disoluta y que, en realidad, aunque planteó problemas ciertamente, solo sucedía que estaba alejada de la estricta observancia de un seminario³⁶. En efecto, el rector había logrado que el comité de financiación de la universidad estuviera compuesto, únicamente, por laicos, pero Cullen, que, en este sentido, formaba parte de un sector de la iglesia que veía a estos como un cuerpo que debía dedicarse a obedecer más que un conjunto de miembros activos de la vida eclesial, lo desaprobó. Lo cual chocaba poderosamente con la perspectiva de Newman en este punto —quien, incluso, años después, se vería envuelto en una polémica con Roma debido a la publicación de su artículo en el *Rambler*, *On consulting the faithful in matters of doctrine*³⁷, que planteaba la posibilidad de pulsar la opinión del laicado en materia de fe. Newman, en efecto, sentía que los laicos jugaban un papel fundamental para que la universidad fuera una universidad y no un seminario. Pero si Cullen y Newman diferían respecto al papel de los laicos y las consecuencias educativas que se derivaban de ello, tampoco compartían el punto de vista en torno a los profesores que tenían ideas políticas nacionalistas. Los profesores O'Curry y Sullivan, por ejemplo, que fueron contratados por Newman con independencia de sus sentimientos políticos, fueron rechazados por Cullen, que ya ni siquiera se lo transmitió a Newman en persona, sino a través de una secretaria.

Cullen, todavía, no era favorable a que Newman viviera a medio camino entre Birmingham y Dublín y, pese a que este contaba con el beneplácito del Papa para residir seis meses en un lugar y seis en otro, en fin, no terminó de

³⁴ Cf. Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 133-176.

³⁵ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 149.

³⁶ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 404-420.

³⁷ Cf. Ker, Ian. (2010). *John Henry Newman. Una biografía*, 491-495.

hacerse a la idea de tener un rector ausente cada mitad del año³⁸. Según le dijo O'Reilly a Newman «*in confidence*», en confidencia, «Dr Cullen no parece conforme con tu ausencia y está ansioso por tu regreso»³⁹. Pero para Newman suponía un verdadero sufrimiento faltar tanto tiempo a su oratorio, donde tenía el corazón, y más todavía cuando estalló el conflicto con la comunidad hermana de Londres.

De manera que, especialmente por estas últimas razones, el catorce de noviembre de 1857, Newman anunció que renunciaba al cargo de rector⁴⁰. «Mis razones», dijo en una carta que envió al arzobispo en términos muy parecidos a la que envió al resto del episcopado, «son la fatiga que he experimentado por mis frecuentes pasos entre Dublin y Birmingham, [y] que los deberes de Rector me muestran en público más de lo que mis fuerzas me lo permiten»⁴¹. Así que «para el bien de la Universidad y para el bien del Oratorio»⁴², Newman dejó el rectorado e Irlanda

§ 2. La suerte que corrieron Newman y la *Catholic University of Ireland* fue, cuanto menos, dispar. La institución como cabía esperar, continuó presentando pérdidas en los balances anuales y no veían el modo de aumentar los ingresos. La universidad seguía siendo, como el mismo Newman decía a Thomas Arnold en carta del once de agosto de 1858, «*a great puzzle*», un gran *puzzle*⁴³. Después de Newman, la universidad estuvo bajo la administración del Dr. Woodlock hasta 1879 y, después, bajo la dirección del Dr. Neville, hasta 1883⁴⁴. En 1865, antes de que dejara de ser una universidad propiamente dicha y pasara a ser *University College*, Bartholomew Woodlock⁴⁵ concluyó: «Nadie duda que la pre-

³⁸ Cf. Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 63.

³⁹ Cit. en Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 149. Traducción del autor.

⁴⁰ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 160; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 150-152; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 213-214; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 63-64; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 472-474.

⁴¹ Cit. en Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 161. Traducción del autor.

⁴² Cit. en op. cit., 161. Traducción del autor.

⁴³ Newman, John Henry. (2008). *Letters*, vol. XXXII, 194. Traducción del autor.

⁴⁴ Cf. Curran, Constantine Peter. (1953). *Newman House and University Church*, 10. Dublin: University College.

⁴⁵ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 478-479; Shrimpton, Paul. (2014). *The Making of Men*, 372.

sente posición de esta universidad es más que insatisfactoria». Y resumió las causas que llevaron la universidad al fracaso⁴⁶:

«El pequeño número de estudiantes y su escaso crecimiento, la falta de motivación para el estudio o la sanción para la disciplina, dado que no se pueden ofrecer títulos, como en otras universidades, el alejamiento de la posición de los católicos, tanto para aspirar a profesiones como cualquier otra cosa, todo muestra que algo es necesario para asegurar la eficiencia, más aún, la propia existencia de la universidad»⁴⁷.

Finalmente, en 1879, el gobierno británico fundó la *Royal University of Ireland*, que, a efectos prácticos, era un centro oficial para examinar a los estudiantes dublínenses⁴⁸. Esto significó, para la *Catholic University of Ireland*, que sus alumnos –los pocos que continuaba teniendo, ciertamente– podían examinarse allí y conseguir un reconocimiento oficial a sus títulos, que les facilitaría el acceso al mercado laboral. Esto coincidió, además, con que, en 1883, la Compañía de Jesús se hizo con el mando de la universidad católica y trajo a ella una nueva vida, que se prolongaría en el futuro.

§ 3. Newman, aunque creía que la idea de una universidad católica en Irlanda era factible y que fracasó más por el prejuicio de los anglosajones que debido a la dinámica de esta⁴⁹, regresó al Oratorio de Birmingham. Allí ya se había calmado la crisis que estalló durante su rectorado, en 1855, y que le impidió dedicarse por entero a la universidad de Dublín. Como ya señalé, Newman había fundado dos Oratorios de san Felipe Neri en Inglaterra, uno en Birmingham, donde vivía, y otro en Londres, al que había concedido la independencia bajo la dirección de Faber, pero con la condición de que Newman fuera consultado siempre en las materias de importancia para la vida de los oratorios. Sea como fuere, un mal entendido entre Faber y Newman –este se sintió ofendido porque el primero le llamó «sensitive», algo así como una personalidad compleja– y la excesiva independencia de Faber a la hora de dirigir el Oratorio de Londres –contraviniendo la regla por la cual los oratorios no podían confe-

⁴⁶ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 457-464.

⁴⁷ Cit. en op. cit., 204. Traducción del autor.

⁴⁸ Cf. McGrath, Fergal. (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 493; Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland*, 204; Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, 372.

⁴⁹ Cf. Ker, Ian. (1975). Did Newman believe in the idea of a catholic university? *The Downside Review*, 93: 310, 39-42.

sar mujeres, por ejemplo—, llevó a Newman a entrevistarse personalmente con el Papa, en Roma, en busca de una solución⁵⁰.

Sea como fuere, cuando Newman se retiró de Irlanda, prefirió pasar unos años dedicándose a los pobres de Birmingham. En 1859 fundó la *Oratory School*⁵¹, lo que no hizo sino agravar en algún sentido la crisis de los oratorios, que no había conseguido resolverse del todo. El caso Achilli, el fracaso de la *Catholic University of Ireland*, esta situación tan conflictiva entre los oratorios y el episodio del *Rambler*⁵², todo en su conjunto despertó en Newman un sentimiento que le recordaba a los años en Littlemore, pero, ahora, en la Iglesia a la que se había convertido⁵³. Cansado, decidió retirarse de la vida pública y dedicarse a sus deberes como sacerdote⁵⁴. No obstante, este periodo no duraría mucho y Newman, muy a su pesar, volvió a la escena pública.

Charles Kingsley, un novelista popular, que, además, era íntimo de la Reina, *professor* de historia moderna en Cambridge y tutor del Príncipe de Gales, usó la figura de Newman para acusar al clero romano de corrupción y mentira⁵⁵. El original de la revista en que Kingsley publicó esto, anotado por Newman, muestra cómo este subrayó la línea en que aparecía su nombre con un lapicero y, en los márgenes, trazó fuertes líneas. El párrafo en que Kingsley hablaba de Newman, decía: «Así, otra vez, la virtud de la verdad. La verdad, buscada por sí misma, nunca fue una virtud del clero romano. *Father* Newman nos informa que no es buscada, y más todavía que no debería serlo; que la astucia es el arma que el Cielo ha dado a los santos para resistir la fuerza bruta masculina de un mundo de mimbre en el que se casan y se dan en matrimonio. Si su noción es

⁵⁰ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 85-157; Id. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 195-211.

⁵¹ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 248-264; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 154-155; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 220; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 489.

⁵² Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 155-167; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 222-230; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 64-67; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 475-499.

⁵³ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 37-39.

⁵⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 160; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 150-152; Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 33-34; Id. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 213-214; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 63-64; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 501-542.

⁵⁵ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 39-40.

doctrinalmente correcta o no, al menos históricamente es así»⁵⁶. Este fragmento inició una serie de publicaciones cruzadas que Newman, hastiado ya no sólo por esto, sino por todo el periodo anterior, decidió concluir escribiendo su biografía, *Apologia pro Vita Sua*⁵⁷ ⁵⁸. Newman la justificó como «la verdadera llave de mi vida». Con ella, sentía que debía mostrar la historia de su mente. La editorial *Longman* publicó semanalmente los manuscritos –agrupados en ocho carpetas y un cuaderno de anotaciones– que Newman entregaba al mensajero que iba a buscarlas al Oratorio, en hojas cuadradas, de un gramaje exiguo, que doblaba por la mitad, y que corrigió en numerosas ocasiones durante los meses de mayo a junio de 1863. Newman trabajaba de pie en su biblioteca personal de doble altura, rodeado de libros, de la correspondencia que mantuvo con sus amigos anglicanos y que había conservado, durante veintidós horas algunos días⁵⁹. Newman, que, con una apología que no era controvertida, sino narrativa, se protegió no sólo a sí mismo, sino al clero al que habían acusado en su persona y a la misma religión revelada, recibió por primera vez, quizá, multitud de cartas de agradecimiento de los sacerdotes católicos de muchas diócesis⁶⁰ y el reconocimiento de que su persona era íntegra y que, ciertamente, había sufrido un agravio⁶¹.

Con la *Apologia*, Newman volvió al primer plano del ámbito teológico, aunque su siguiente trabajo no fue, precisamente, de esta naturaleza. Kingsley mismo escribió sobre *The Dream of Gerontius*⁶² ⁶³, un largo poema que Newman publicó en 1865. Esta pieza vio la luz en *The Month*⁶⁴ –la primera parte, en el número de mayo, y la segunda, en el de junio de 1865⁶⁵– y se la llegó a compa-

⁵⁶ Kingsley, Charles. (1864). Froude's History of England, Vols. VII. & VIII. *MacMillan's Magazine*, January, 217. Cita procedente del original del Oratorio de Birmingham: «So, again, of the virtue of truth. Truth, for its own sake, had never been a virtue with the Roman clergy. Father Newman inform us that it need not, and on the whole ought not to be; that cunning is the weapon which Heaven has given to the saints wherewith to withstand the brute male force of the wicker world which marries and is give in marriage. Whether his notion is doctrinally correct or no, at least it is historically so».

⁵⁷ *Apología*, en adelante.

⁵⁸ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 331-345; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 167-174; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 245-252; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 68-73; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 542-568.

⁵⁹ Cf. Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman*, 41-42.

⁶⁰ Cf. op. cit., 42.

⁶¹ Cf. *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 70.

⁶² *The Dream*, en adelante.

⁶³ Cf. Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 256.

⁶⁴ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 43.

⁶⁵ Cf. Insausti, Gabriel. (2003). *Prólogo a 'El sueño de Geroncio'*, 6. Madrid: Ediciones Encuentro.

rar, exageradamente, con la *Divina Comedia*⁶⁶ en parte porque narraba el tránsito de un alma hasta la muerte. Años más tarde, Edward Elgar, el gran músico, le puso música⁶⁷ y, hoy día, la composición es tenida por una pieza valiosísima –cuyas partituras originales conservan los hermanos del Oratorio de Birmingham como uno de sus más preciados tesoros, cerca del violín que Newman solía tocar. Justo este año en que se publicó *The Dream*, Newman comenzó a tomar notas sobre la certeza⁶⁸.

Cinco años después, aquellas notas vieron a la luz en una de las pocas obras, si no la única, que Newman escribió sin estar motivado por más circunstancias que la propia obra. Me refiero a la *Essay in Aid of a Grammar of Assent*⁶⁹ ⁷⁰. Con ella, aunque es cierto que Newman nunca dejó de ser considerado el gran teólogo de sus años oxonienses, volvía a estar en la cresta en este segundo *revival* de su persona, que culminó con *The Letter to the Duke of Norfolk*⁷¹, a principios de 1875, donde profundizaba en la noción de infalibilidad papal que se había aprobado en el Concilio Vaticano I⁷² –del que Newman declinó ser consultor⁷³.

Solo al final de su vida se disipó la sombra de duda que, desde su conversión al catolicismo, había rodeado la figura de Newman⁷⁴ –los anglicanos le veían como un traidor y los católicos, a fin de cuentas, como un converso. Esta situación, que desde su conversión hasta, prácticamente, la publicación de la *Apología* le hizo limitarse a la vida sacerdotal, cambió cuando León XIII sucedió a Pío IX en la cátedra de Pedro. Un grupo de laicos, dirigidos por el Duque de Norfolk, deseaban a ver a Newman como cardenal⁷⁵. Enviaron a Roma una propuesta para que así fuera y en 1879, cuando Newman tenía setenta y ocho años de

⁶⁶ Cf. op. cit., 6.

⁶⁷ Cf. Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 583.

⁶⁸ Cf. *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 70-73.

⁶⁹ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 199-217; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 68-73; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 625-656.

⁷⁰ *Grammar*, en adelante.

⁷¹ *Letter*, en adelante.

⁷² Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 511-520; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 184-197; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 277-284; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 75-81; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 657-696.

⁷³ Cf. Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 186.

⁷⁴ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 49.

⁷⁵ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 49.

edad, León XIII lo creó cardenal⁷⁶. Tuvo que ir a Roma, el 24 de abril, para recibir el cardenalato. De la entrevista con el papa, Newman dijo que el pontífice le «recibió con gran afecto, tomando mi mano entre las suyas»⁷⁷ y continuó recordando que le «hizo varias preguntas: ‘¿era buena nuestra casa?, ¿nuestra iglesia?, ¿cuántos éramos?, ¿de qué edades? Cuando le dije que habíamos perdido algunos, puso su mano en mi cabeza y me dijo: ‘no llores’»⁷⁸. El famoso discurso que pronunció hablaba sobre el liberalismo religioso y su nueva situación fue reconocida con procesiones triunfales tanto en Londres como en Oxford.

Precisamente aquí, a Oxford, volvería de nuevo. En efecto, el *Trinity College* quiso nombrarlo su primer *fellow* honorario en la navidad de 1877 y, con la aprobación de sus hermanos del Oratorio, regresó a la institución a principios de 1878⁷⁹. «Fue un rato a casa de Pusey y vio el *college* Keble, fundado recientemente; visitó a su antiguo tutor, que entonces tenía noventa años y había perdido la vista. Al oír sus pasos en la escalera, el señor Short gritó ‘¿Es éste mi querido Newman?’»⁸⁰ ⁸¹. De esta manera, Newman «ahora era tanto *fellow* de un *college* de Oxford como cardenal de la Iglesia de Roma. Las dos mitades de su vida se habían reunido de manera sorprende al final»⁸². Newman se veía, así, en una nueva posición desde donde decidió escribir sobre la cuestión de la Inspiración en la Escritura y algunos temas, de nuevo, sobre fe y razón, que reunió en su última obra, *The Development of Religious Error*.

El cardenal Newman pasó los últimos diez años de su vida en el Oratorio, con los nuevos novicios que llegaban y con las visitas que querían conversar con él. Después de una mala primavera en 1886, su salud comenzó a resentirse

⁷⁶ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 573-575; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 222-223; Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 292-295; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 82-85; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 716-725.

⁷⁷ Cit. en Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 293; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 721.

⁷⁸ Cit. en Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 293; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 721.

⁷⁹ Cf. Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 291-292; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 712.

⁸⁰ Trevor, Meriol. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 292.

⁸¹ Cf. Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 714.

⁸² op. cit., 723.

y el padre Neville comenzó a escribir las cartas por él⁸³. En adelante, su salud no haría sino empeorar progresivamente, hasta que, el trece de agosto de 1890, murió en su cama⁸⁴.

⁸³ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 51.

⁸⁴ Cf. Trevor, Meriol. (1962). *Newman. Light in Winter*, 628-646; Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*, 225-228; Id. (2001). *John Henry Newman*, 51-52; Id. (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*, 302-305; Beaumont, Keith. (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*, 94-96; Ker, Ian. (2011). *John Henry Newman. Una biografía*, 744-745.

INTERLUDIO.

Tras la liturgia fúnebre que celebró el cardenal Manning¹, Newman fue acompañado por un cortejo fúnebre de quince, veinte mil personas, hasta el cementerio del Rednal para descansar junto a Ambrose *st.* John, su fiel amigo. Lo había deseado así. Creía que no era bueno que el hombre estuviera solo ni siquiera cuando únicamente quedaban de él los restos. Junto a este deseo, pidió que, en la cruz de piedra que señalaba el lugar de sus restos, se cincelara la frase «*Ex umbris et imaginibus ad veritatem*», «de las sombras y las imágenes a la verdad», que era el modo en que el cardenal concebía el tránsito de esta vida a la otra. La memoria de Newman ha sido conservada, así, en el cementerio de Rednal. Pero fuera de él, no obstante, ha pervivido de otros modos hasta que, en el año 2010, todo volvió a concentrarse en esta misma localidad.

Hasta que llegara ese momento, el cardenal permaneció vivo, de algún modo, como a través de una memoria activa. Existió un contacto directo entre Newman y algunos de los protagonistas de las letras inglesas más importantes del siglo XX. Ya dije que, al poco de abandonar el proyecto de la *Catholic University of Ireland*, Newman decidió fundar una escuela católica junto a otros dos laicos, que constituyó un foco de resistencia frente al *establishment* anglicano en materia de educación². Hillarie Belloc estudió en la escuela y años después, cuando se hizo inseparable de G. K. Chesterton, ambos protagonizaron uno de los movimientos apologeticos más interesantes de los últimos dos siglos. No hay constancia, ciertamente, de que Belloc hablara con Chesterton sobre Newman y, por lo demás, la conversión del periodista inglés se produjo de una forma discreta y silenciosa, en la que el cardenal no tuvo influencia³. Sin embargo, aunque sólo es posible conjeturar que, quizá, Belloc habló a Chesterton sobre Newman como quien habla de un abuelo o de alguien que se

¹ Cf. Trevor, Meriol. (2001). *John Henry Newman*, 52.

² Cf. Shrimpton, Paul. (2005). *A Catholic Eton? Newman's Oratory School*.

³ Cf. Pearce, Joseph. (2011). *G. K. Chesterton. Sabiduría e inocencia*, 308-309. Madrid: Ediciones Encuentro.

quiso en la infancia, sí parece evidente que Newman estuvo, de algún modo, en la raíz de una de los movimientos apologéticos más fructíferos del siglo XX.

Lo mismo sucedería en el caso de J. R. R. Tolkien y C. S. Lewis, quien formaría parte de ese movimiento, aunque desde otra perspectiva. Estos dos oxonienses, ambos muy amigos, fueron los protagonistas de una de las generaciones de literatura fantástica más interesantes del reciente siglo. Tal y como él lo cuenta en su autobiografía⁴, Lewis se convirtió debido, principalmente, a que la lectura de *The everlasting man*, de Chesterton, le hizo comprender que existía un orden en la historia más comprensible desde el cristianismo, pues, como dice el mismo Lewis, al «leer a Chesterton, como al leer a MacDonald, no sabía dónde me estaba metiendo. Un joven que quiere seguir siendo un perfecto ateo no puede ser demasiado exigente con sus lecturas»⁵. Pero, como reconoció, también tuvo que ver la influencia que Tolkien ejerció sobre él⁶. Tolkien perdió a su padre en la infancia y, junto a sus hermanos y su madre Mabel, recién convertida al catolicismo, fue a parar a Birmingham. Newman acababa de fallecer no hacía más de diez años y Mabel atravesaba una dura situación económica, a la que se añadía el hecho desafortunado de que era viuda, que su conversión la había aislado de la sociedad y que estaba enferma de diabetes. Acudía frecuentemente al oratorio en busca de consuelo y, así, conoció al padre Francis Xavier Morgan, un gaditano que fue enviado en su infancia a estudiar con Newman⁷. El hermano oratoniano se convirtió en el tutor legal del joven Tolkien, le acogió en la escuela del Oratorio y se hizo cargo de las necesidades materiales de la familia – les consiguió, curiosamente, unas habitaciones cerca de Rednal. Después, este iría a estudiar a Oxford, escribiría *The Lord of the Rings* y formaría el club de literatura «*Inklings*», junto a Lewis y otros. En cualquier caso, como con Belloc y Chesterton, no es posible afirmar que, a través de Tolkien, Newman influyera en la conversión de Lewis, pero no es posible, tampoco, abandonar la idea de que el cardenal formaba parte de una memoria viva en los ambientes de los conversos más famosos del siglo XX.

⁴ Cf. Lewis, C. S. (2006). *Cautivado por la alegría*. Mexico: Edición Rayo.

⁵ op. cit., 231.

⁶ Cf. op. cit., 259.

⁷ Cf. Ferrández Bru, J. M. (2013). *La conexión española de J. R. R. Tolkien. El tío «Curro»*. Madrid: editorial CSDE.

Sin embargo, si bien Newman permaneció vivo en las letras inglesas como en un depósito intangible, fue a través de su propio pensamiento que comenzó a llegar a los intelectuales de otros países de Europa. En efecto, a diferencia de lo que le sucedió en vida, cuando Newman anduvo de boca en boca tanto de intelectuales como de personas sencillas, tras su muerte, su memoria se conservó, principalmente, en círculos filosóficos y teológicos —a pesar de las sospechas por su origen anglicano⁸. En el caso de Alemania fue crucial la obra de Erich Przywara⁹, quien comenzó un proyecto que planeaba traducir, sistemáticamente, las obras completas del cardenal a la lengua germana. Mientras se llevaba a cabo este proceso, pensó, también, en clasificar los argumentos newmanianos en unidades temáticas —en una extensión, por cierto, que le llevaría a una edición de unos seis volúmenes¹⁰. Para llevar a cabo esta tarea, contó con la ayuda de Edith Stein¹¹, quien, por su parte, fusionaría las tesis del cardenal con la filosofía tomista, logrando aunar, así, la perspectiva escolástica con la fenomenológica¹². Stein, de este modo, participó activamente en la primera traducción que se hizo de los escritos newmanianos al alemán.

Por su parte, de todos los pensadores franceses, fue Jean Guitton quien se sintió más atraído por el cardenal y quien más contribuyó a que estuviera presente en el pensamiento teológico francés. Hubo más pensadores además de Guitton, desde luego. H. Tristram y F. Bacchus compusieron una voz amplia para el *Dictionnaire de Théologie Catholique* —en el año 1938— que sería fundamental, en lo sucesivo, para que se difundiera la figura de Newman en las zonas francas¹³. Además, se puede reconocer una clara influencia newmaniana en la apologetica de Maurice Blondel¹⁴. Después, vendrían autores como Pierre Rousselot, con su artículo *Los ojos de la fe*, y Maurice Nedóncelle, aclarando el papel de Newman en la configuración de la incipiente disciplina de la teología fundamental¹⁵. Pero, como decía, fue Guitton quien más contribuyó a que

⁸ Cf. Prades, Javier. (2014). Newman en el magisterio reciente, 189. En Manuel Oriol (ed.). *El asentimiento religioso. Razón y Fe en J. H. Newman*, 183-210. Madrid: Ediciones Universidad san Dámaso.

⁹ Cf. op. cit., 191.

¹⁰ Cf. Przywara, Erich. (1930). *A Newman Synthesis*, VII. London: Sheed & Ward.

¹¹ Cf. Lorda, Juan Luis. (1996). *Antropología Cristiana. Del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, 261-262. Madrid: Editorial Palabra; MacIntyre, Alasdair. (2014). *Edith Stein. Un prólogo filosófico*. Granada: Nuevo Inicio, 297.

¹² Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*. Granada: Nuevo Inicio, 250-252.

¹³ Cf. Prades, Javier. (2014). *Newman en el magisterio reciente*, 191.

¹⁴ Cf. op. cit., 191.

¹⁵ Cf. op. cit., 191.

Newman estuviera presente en la teología francesa de la segunda mitad del siglo XX¹⁶. Le escogió para escribir un texto con el que optar al título de doctor en filosofía y letras –*La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement*, se llamaba la investigación, de doscientas cuarenta y tres páginas, que se publicó en 1933¹⁷. «Pero también en otros lugares se recoge el testigo del pensamiento de nuestro autor: en Bélgica, Jan Hendrik Walgrave; en Holanda, Paul Zeno; en Italia, Giuseppe de Luca, Giovanni Velocci y Luca Obertello, entre otros. En todos ellos se nota el influjo de Newman, quien va formando la mente de no pocos teólogos que, directa o indirectamente, influyeron en la reflexión del Vaticano II»¹⁸.

Fue precisamente Guitton, con todo, quien primero –y más decididamente– propuso una interpretación del Concilio Vaticano II desde el punto de vista newmaniano. El filósofo francés, el primer auditor laico en el Concilio, sostenía que cada uno de estos grandes eventos de la historia de la Iglesia había estado marcado por una figura carismática, capaz de aglutinar en sí, a la vez, teología, filosofía y mística¹⁹. San Atanasio, por ejemplo, había sido la gran figura del Concilio de Nicea y santo Tomás, por su parte, la de Trento. Newman, de este modo, habría inspirado el Concilio Vaticano II, pues en este se reflejaban muchas de las implicaciones de la teología newmaniana. «Newman está presente en el Concilio de muchas maneras», dijo el filósofo francés, «por su idea del laicado, de la Tradición en sus relaciones con la Escritura, del episcopado orgánico, de la Iglesia mística. Incluso se puede decir que la idea del concilio es newmaniana: la Iglesia debe reformarse sin cesar, para guardar su identidad en el tiempo, para readaptarse. Mañana la Iglesia será aún más newmaniana, pues tendrá que tomar conciencia de la identidad profunda entre la Iglesia de después del Concilio y la de antes del Concilio y de todos los tiempos»²⁰.

En ese mismo Concilio participó, como perito del cardenal de Colonia, Joseph Ratzinger, un joven teólogo formado en un tipo de teología regeneracionista alemana, cuyas observaciones, junto a las de Karl Rahner o

¹⁶ Cf. op. cit., 188.

¹⁷ Cf. Guitton, Jean. (1933). *La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement*. París: Boivin et C^{ie}, editeurs.

¹⁸ Prades, Javier. (2014). *Newman en el magisterio reciente*, 192.

¹⁹ Guitton, Jean. (1963). *L'Eglise et les laïcs*. París: Desclée de Brouwer.

²⁰ Id. (1967). *Diálogos con Pablo VI*, 211. Madrid: Ediciones Cristiandad. Cit en Madrigal, Santiago. (2003). ¿Qué Iglesia quiso el Concilio?, *Razón y Fe*, 247, 242.

Hans Küng, resultaron influyentes para la redacción final de algunos de los documentos más importantes. Sin embargo, a diferencia de Rahner y Küng, Ratzinger fue nombrado Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, primero, y, más tarde, Papa de la Iglesia Católica, adoptando el nombre de Benedicto XVI. Durante su pontificado se aprobó el milagro de Newman en favor del diácono John Sullivan, lo que permitía que la causa de beatificación pudiera continuar su curso, que se consumó en el año 2010, en el *Cofton Park*, de Rednal, a donde todo volvió de nuevo.

Como en la mañana que los hermanos del oratorio llevaron los restos de Newman junto a los de Ambrose y estuvieron acompañados por aquel numeroso cortejo fúnebre, así también, ahora, se volvieron a reunir miles de personas –cerca de setenta mil– en Rednal. Allí, en mitad de un parque que casi hacía dudar que se tratara de la ciudad de Birmingham –más marcada por la industria, las chimeneas, el humo, el ladrillo marrón de las fábricas– se levantó un altar blanco donde se celebró la ceremonia. No llovió, y los únicos elementos decorativos que hubo fueron el lema episcopal del cardenal, el retrato al óleo que pintó Walter William Ouless y una decoración que quería parecerse al estilo de las vidrieras modernistas. Fuera de eso, sólo la homilía que pronunció Benedicto XVI.

Fuera los saludos, las despedidas y los agradecimientos típicos en una ceremonia así, en ella se encuentran dos párrafos de especial significado para comprender cómo puede ser interpretado el legado de Newman en la actualidad. Uno de esos dos párrafos, con todo, demasiado sencillo, demasiado previsible, interpretaba el lema episcopal de Newman como la expresión de la llamada a la santidad que cada hombre experimenta dentro de sí. La sorpresa aparecería justo en el fragmento restante. En él, Benedicto XVI, si bien no renunció a recordar las grandes aportaciones de Newman a la teología, prefirió recordarle como un educador²¹. «Me gustaría rendir especial homenaje» aclaró el sumo pontífice, «a su visión de la educación, que ha hecho tanto por formar el *ethos* que es la fuerza motriz de las escuelas y facultades católicas actuales»²². De esta manera, la filosofía educativa de Newman aparecía no únicamente

²¹ Cf. Barr, Collin. (2015). *Historial (Mis) Understandings of The Idea of a University*, 116. En Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.). *Receptions of Newman*, 114-136. Oxford: Oxford University Press.

²² Homilía pronunciada en la misa de beatificación del venerable John Henry Newman. Viaje apostólico al Reino Unido. Birmingham, el 19 de septiembre de 2010.

como la *dynamis* de la pedagogía católica actual, sino, en cierto sentido, como el anuncio y la solución de los problemas educativos del siglo XXI, que concretó aquel día en el utilitarismo y en el reduccionismo pedagógico. El cardenal, con los discursos de la *Idea*, aclaró Benedicto XVI, seguía urgiendo a los laicos que se dedican al mundo de la enseñanza, a continuar formándose unificando, de alguna manera, el «esfuerzo intelectual, la disciplina moral y el compromiso religioso»²³. Es difícil pensar, en fin, que, de algún modo, Belloc, Chesterton, Tolkien, Stein y Guitton, no hubieran colaborado, de algún modo, para que Newman, el día de su beatificación y a través de las palabras de un papa, fuera recordado, precisamente, por su labor educativa.

²³ op. cit.

SEGUNDO BLOQUE:

LA SOMBRA DEL CARDENAL.

LA SINFONÍA DE LA VERDAD:

JOHN HENRY NEWMAN & JOSEPH RATZINGER

Pese a que el marcado carácter pastoral de la homilía que se leyó en la ceremonia de beatificación de Newman no permite extraer más ideas sobre el cardenal, el texto no parece ser, ni mucho menos, un escrito fortuito, redactado para la ocasión por alguno de los ayudantes de Ratzinger en la curia. Más bien, con ella, Ratzinger expresaba su agradecimiento por los años compartidos con el cardenal Newman durante los años de formación y, más tarde, cuando, ya como el profesor brillante que fue, como el teólogo de prestigio que ha sido hasta la misma carta que escribió al matemático Piergiorgio Odifreddi¹, organizó una teología que ha resultado decisiva para la Iglesia –sobre todo, doctrinalmente. Pienso que es así, leída de este modo, como habría que comenzar a analizar la relación entre Joseph Ratzinger y el cardenal Newman. Como dentro de una hermenéutica de la gratitud que se expresó de un modo único aquél diecinueve de septiembre.

Dentro de este contexto interpretativo se podría pensar que las correspondencias entre ambos no pasarían de la mera admiración, en lugar de tratarse de un vínculo netamente intelectual. Existe algo de cierto en esta observación. Por esta razón, antes de tratar de formular una filosofía de la educación ratzingeriana donde desvele, poco a poco, la influencia del cardenal en ella, me gustaría –como el mismo Ratzinger hizo en un texto sobre la doctrina de la conciencia en Newman, donde recurrió a su propia vida como argumento–, «ampliar un poco las bases de la reflexión»², de manera que pueda escribir «una aproximación de tipo ejemplar y, por así decir, narrativo»³ a la relación entre ambos.

¹ Ratzinger, Joseph. Carta al matemático Piergiorgio Odifreddi. En (2013). *Cristianismo, universidad y cultura*, III (5), 33-39.

² Id. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*. Madrid: Palabra, 19.

³ op. cit., 19.

El mismo hecho de la beatificación ya expresaría, de algún modo, este vínculo especial. No ya porque coincidió con su pontificado, cuando Ratzinger, previamente, había hecho pública la deuda contraída con Newman. También porque la Santa Sede había abandonado la tradición de presidir en persona este tipo de ceremonias en algún lugar significativo para el beato o santo que se elevara a los altares. Sin embargo, Benedicto XVI decidió dejar a un lado esta costumbre y, dentro de un viaje apostólico a la Inglaterra, ya de por sí histórico desde el punto de vista ecuménico, organizó, paralelamente, la ceremonia de beatificación de Newman. Y más todavía. Dentro de los días que pasó en Inglaterra no quiso abandonar Birmingham sin visitar, *ex profeso*, el Oratorio de san Felipe Neri. Ratzinger no quería dejar pasar la oportunidad de pasear por la calle donde caminó Newman, de conocer la estancia donde escribía su correspondencia, la biblioteca de tres alturas en que compuso la *Grammar* y la *Letter*, y, en fin, rezar en la capilla donde se conservan algunas reliquias del beato, junto a su capelo cardenalicio y la misiva en que se le comunicaba que había sido creado cardenal.

El segundo momento llegó más tarde. Da la impresión de que, cuando Ratzinger dimitió como Papa, lo hizo por razones similares a las que llevaron a Newman a abandonar la confesión anglicana. O, dicho de una forma más sencilla, había un deje newmaniano en la renuncia al pontificado de Benedicto XVI. Ratzinger argumentó que no se veía con fuerzas para afrontar los retos, tan extremadamente complejos, que se le habían presentado en el seno de la Iglesia. En los días posteriores al anuncio de su dimisión, algunos cardenales le acusaron de haberse bajado de la cruz, mientras el resto de las personas, por lo demás, no acertaban muy bien a qué pensar. Ratzinger sostuvo que no se bajaba de la cruz, sino que quedaba «de un modo nuevo ante el crucificado»⁴ y que, si bien la decisión que había tomado podía resultar extraña, tenía precedentes y estaba contemplada por el derecho canónico. En su discurso de despedida argumentó que, al tomar una decisión así, se encontraba actuando en conciencia. «Si prescindimos de las contingencias históricas»⁵, como decía Ratzinger sobre Newman, se encuentra el mismo argumento que este usó en el tiempo de Littlemore, cuando abandonó la confesión anglicana. Los dos, en conciencia,

⁴ Última audiencia general, el 27 de febrero de 2013.

⁵ Id. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*. Madrid: Palabra., 24.

decidieron alejarse de sus puestos, exponiéndose al debate público. Los dos se encontraban en el punto álgido de su carrera, Newman como el predicador más influyente de Oxford, Ratzinger como vicario de Cristo. En suma, si, tal y como este resumió la vida de Newman, «un hombre de conciencia es el que, al precio de renunciar a la verdad, nunca compra el estar de acuerdo, el bienestar, el éxito, la consideración social y la aprobación de la opinión dominante»⁶, nos encontramos ante dos hombres que actuaron en conciencia.

Como decía, existe algo de verdad en que la relación entre el cardenal y Ratzinger no se atenía únicamente a lo intelectual. Pero, de la misma manera que esto es cierto, estaría cometiendo un error grave si transmitiera la idea de que Newman sólo influyó en el alemán de este modo. Ciertamente, el cardenal no es la influencia más decisiva que Ratzinger asumió en su pensamiento, el cual, por lo demás, tiene en sí una gran nómina⁷ —ya he citado a Agustín y a Buenaventura y, a ellos, habría que añadir la patrística y la mística, Tomás de Aquino, Heidegger, Karl Jaspers, Martin Buber, Henri de Lubac o Hans Urs von Balthasar, entre otros. Pero lo cierto es que, intelectualmente, es menos acusada de lo que se ha solido creer. Aunque Ratzinger nunca aclaró qué obras de Newman influyeron con más fuerza en su pensamiento, no es difícil adivinar que estas fueron la *Letter* y la *Idea*. En los escritos de Ratzinger sobre Newman apenas existen referencias a otros textos, salvo, cuando interpreta su vida, a la *Apologia*. Por este motivo, parece necesario estudiar la presencia de Newman en los argumentos con que Ratzinger ha expresado sus ideas sobre la educación.

Digo que «ha expresado sus ideas» porque, ciertamente, no se encuentra en Ratzinger, como sí aparecía en Newman, una obra que trate sistemáticamente la educación. Por esta razón, me he visto en la necesidad de, primero, recopilar todos los discursos en los que Ratzinger —ya como Benedicto XVI, aunque yo haya optado por referirme a él con su nombre de teólogo— ofreció reflexiones sobre educación o sugirió temas que podían ser contemplados desde esta perspectiva y, segundo, organizarlos, en la medida de lo posible, de una forma orgánica que responda, al menos, a los principales requisitos para poder hablar de una teoría de la educación.

⁶ op. cit., 22.

⁷ Cf. Blanco, Pablo. (2012). *Joseph Ratzinger. Un mapa de sus ideas*, 4-14. Madrid: BAC.

Para ello, he decidido articular tres bloques. El primero muestra a Newman tal y como lo veía Ratzinger, tanto a partir de su biografía como de los textos en que, este último, estudiaba la teología del cardenal. Especialmente, la doctrina de la conciencia, que es el punto en que, con mayor claridad, se une las teologías de ambos. El segundo bloque estudia ya la filosofía de la educación ratzingeriana. Para desarrollarla he pensado que lo mejor sería, antes, mostrar algunas coordenadas básicas en que se pueda situar el pensamiento de Ratzinger, aunque me haya visto obligado, por una parte, a realizar un breve *excursus* y, por otra, a adoptar un lenguaje exclusivamente teológico. Creo, con todo, que esta decisión ni suspende la lectura ni extravía al lector. Por lo demás, como decía, he articulado su filosofía de la educación en cuatro apartados principales. El primero comprende el fin y la estructura de una universidad, para, a continuación, analizar las relaciones que existen entre fe y razón así como las consecuencias educativas que se desprende de sus contactos. Por último, cierro la filosofía educativa de Ratzinger sobre las consecuencias que se desprenden del hecho de que Dios, encarnado en la persona de Jesucristo, es amor. El tercer bloque cierra el capítulo con las conclusiones principales que se pueden extraer del pensamiento de Ratzinger. Un pensamiento, por lo demás, que comenzó a gestarse de forma dramática durante los años de la Segunda Guerra Mundial.

* * *

§ 1. Pero, hasta el momento en que el régimen nazi obligó a Ratzinger, como a todos los jóvenes, a prestar el servicio militar, su infancia y su primera juventud habían transcurrido en los desplazamientos a los que el oficio de su padre, gendarme, obligó a su familia y, así, no recordaba los paisajes celtas de Marktl –junto al Inn–, donde nació el sábado santo de 1927⁸, ni Tittmoning, «la pequeña ciudad sobre el Salzach, cuyo puente forma al mismo tiempo frontera con Austria»⁹. Ratzinger recuerda, eso sí, su periodo en Traunstein, cuando comenzó a cursar el Bachiller en lenguas clásicas y «para llegar a la escuela debía caminar cerca de media hora, tiempo suficiente para contemplar los alrededores

⁸ Cf. Ratzinger, Joseph. (2013). *Mi vida*, 25. Madrid: Encuentro.

⁹ op. cit., 25.

y reflexionar, pero también para repetir lo que había aprendido en clase»¹⁰. Fue así como llegó 1943 y Ratzinger, junto al grupo de seminaristas de su clase, tuvo que prestar servicio militar en Múnich, primero¹¹, y en Burgerland, después¹². Fue aquí donde Ratzinger comenzó a pensar en la conciencia por primera vez. «Una noche nos sacaron de la cama y nos hicieron formar filas», recordaba, «medio dormidos, vestidos de chándal». Y continúa recordando que un

«oficial de las SS nos llamó uno a uno fuera de la fila y trató de inducirnos a enrolarnos como ‘voluntarios’ en el cuerpo de las SS, aprovechándose de nuestro cansancio y comprometiéndonos delante del grupo reunido. Un gran número de camaradas de carácter bondadoso fueron enrolados de este modo en este cuerpo criminal. Junto con algunos otros, yo tuve la fortuna de decir que tenía la intención de ser sacerdote católico. Fuimos cubiertos de escarnio e insultos, pero aquellas humillaciones nos supieron a gloria, porque sabíamos que nos librábamos de la amenaza de este enrolamiento falsamente ‘voluntario’ y de todas sus consecuencias»¹³.

Ratzinger permaneció, forzosamente, en este escenario hasta que, el diecinueve de junio de 1945, «loco de alegría, me encontré en mis manos con la hoja de libertad: el fin de la guerra se hacía realidad también para mí»¹⁴, según cuenta. Aquél mismo verano lo pasó con su familia, disfrutando «de la reencontrada libertad»¹⁵, leyendo los libros que tomó prestados «tanto del párroco como del seminario»¹⁶, y adentrándose, así, de nuevo, en la filosofía y la teología. En noviembre fue destinado al seminario de Frisinga para continuar su formación como seminarista y encaminarse «hacia la senda del sacerdocio»¹⁷.

Es aquí, ya en Frisinga, donde Newman aparece por primera vez en los recuerdos de Ratzinger. De hecho, será únicamente aquí donde el nombre del cardenal se lea en la autobiografía que escribió ya como Sumo Pontífice¹⁸. Newman aparecía en los tiempos de la «Gratitud y [el] deseo de renacer, de trabajar en la Iglesia y para el mundo» que Ratzinger compartía con el resto de seminaristas, como compartía el «hambre de conocimiento que había ido cre-

¹⁰ Cf. op. cit., 38.

¹¹ Cf. op. cit., 45-46.

¹² Cf. op. cit., 47.

¹³ op. cit., 48.

¹⁴ op. cit., 53.

¹⁵ op. cit., 54.

¹⁶ op. cit., 54.

¹⁷ op. cit., 54.

¹⁸ Cf. op. cit., 54.

ciendo en los años de la escasez y la desolación, en los que habíamos sido expuestos al Moloch del poder, al que eran extraños la cultura y el espíritu»¹⁹. Ratzinger recuerda que en el seminario se conservaba,

«a pesar de los daños provocados por los bombardeos, una buena biblioteca que estaba al menos en disposición de saciar nuestra hambre de aquel momento. Los intereses eran múltiples. No nos queríamos limitar a la teología en un sentido estricto sino oír a los contemporáneos. Devoramos las novelas de Gertrud von Le Fort, Elisabeth Langgässer y Ernst Wiechert; Dostoievski estaba entre los autores que todo el mundo leía, así como los grandes franceses: Claudel, Bernanos, Mauriac. También eran seguidos con interés los nuevos desarrollos de las Ciencias Naturales. Se creía que con el cambio dado por Planck, Heisenberg o Einstein, la ciencia estuviese de nuevo en el camino hacia Dios. La orientación antirreligiosa, que había alcanzado su apogeo con Haeckel, se había quebrado y eso infundía nuevo ánimo. El filósofo de Múnich, Aloys Wenzel, que a su vez provenía de la física, escribió una obra de gran éxito, la *Filosofía de la libertad*, en la que intentaba demostrar que la imagen determinista del mundo propia de la física clásica, que no dejaba espacio alguno a Dios, había sido reemplazada por una imagen abierta del mundo en el cual había lugar para lo nuevo, para lo que no puede ser previsto ni predeterminado desde el comienzo. En el campo teológico y filosófico, Romano Guardini, Josef Pieper, Theodor Häcker y Peter Wust eran los autores cuyas voces nos sonaban más cercanas»²⁰.

El beato inglés aparece junto a la figura de Alfred Läßle, quien «ya antes de la guerra había comenzado a trabajar en una tesis en teología sobre la idea de conciencia en el cardenal Newman»²¹. Cuando Ratzinger conoció a Läßle, este era prefecto de la sala de estudio y se encontraba a punto de recibir el sacramento del orden. Sin embargo, en 1939, «con el estallido del conflicto bélico, Läßle se ve obligado a abandonar cuanto tiene entre manos y parte para el frente como soldado de la Luftwaffe»²². Leería su tesis —*El individuo en la Iglesia. Rasgos principales de una teología del individuo en John Henry Newman*—, finalmente, en el año 1950 y ejercería como pedagogo, después, en Salzburgo. Allí «se hizo célebre como uno de los más fecundos escritores religiosos de nuestro tiempo»²³.

¹⁹ op. cit., 56.

²⁰ op. cit., 56.

²¹ op. cit., 57.

²² Valente, Gianni. (2011). *El profesor Ratzinger 1946-1977: los años dedicados al estudio y a la docencia en el recuerdo de sus compañeros y alumnos*, 21. Madrid: San Pablo.

²³ Ratzinger, Joseph. (1997). *Mi vida*, 57.

Sin embargo, este recuerdo que Ratzinger describe de forma tan escueta, como de pasada, se amplifica posteriormente en otros textos donde regresa a estos años. Hay que decir que Ratzinger nunca fue muy pródigo a la hora de hablar de los años de la dictadura en Alemania. Casi se podría decir que su autobiografía es una excepción a este respecto, salvo algunas entrevistas en las que no podía evitar ser preguntado. Con todo, cuando Ratzinger volvía a estos años para explicar su trayectoria intelectual, Newman aparecía indefectiblemente, de un modo u otro. En el contexto del centenario de la muerte del cardenal, Ratzinger afirmaba que la

«doctrina de Newman sobre la conciencia devino así pues para nosotros el fundamento de aquel personalismo teológico que nos atrajo con su fascinación. Habíamos sido víctimas de un régimen totalitario, que se concibió a sí mismo como la plenitud de la historia y que negaba la conciencia del individuo. Hermann Göring había dicho de su jefe: 'Yo no poseo ningún tipo de conciencia. ¡Hitler es mi conciencia!' Teníamos ante nuestros ojos la escalofriante degradación del hombre que de ello se derivó»²⁴.

En otro lugar, recordaba que, entre los seminaristas, «reinaba una gran libertad a la hora de contemplar y juzgar las cosas»²⁵. Y seguía recordando que, precisamente, por este motivo, le

«resultaba fascinante la figura de Newman. ¿Cómo había podido reconciliarse con la doctrina católica del primado en la Iglesia una persona que había vivido como hombre libre en el ámbito del anglicanismo? Para él, ciertamente, no era aceptable la idea de que el primado del papa comportara un límite a su libertad como bautizado»²⁶.

Después del seminario, Ratzinger se ordenó sacerdote y comenzó pronto a dar clase en Ratisbona. Como la mayoría de sus compañeros, también él experimentó un regreso «hacia aquello que se había considerado ya superado: la Iglesia, la Liturgia, el Sacramento, y esto no ocurría solo en el ámbito católico, sino también en el mundo protestante»²⁷. Dentro del desarrollo de esta sensibilidad y de la orientación que adquirirá su teología, posteriormente, se encontró el personalismo teológico²⁸. Ratzinger se sintió fuertemente seducido por esta

²⁴ Cit. en Valente, Gianni. (2011). *El profesor Ratzinger*, 26.

²⁵ Cit. en op. cit., 32.

²⁶ Cit. en op. cit., 32-33.

²⁷ Ratzinger, J. (2010). *Mi vida*, 68.

²⁸ Cf. Schultz, Michael. (2007). La subjetividad de la Revelación: el hombre y la Iglesia: un aspecto esencial de la teología fundamental de Joseph Ratzinger. *Cuadernos de Pensamiento*, 18, 33-48; Scola, Angelo. (2011). Introducción, 11-12. En Joseph Ratzinger. *Mi vida*, 7-21. Madrid: Editorial Encuentro.

corriente teológica que hundía sus raíces en el cardenal Newman. A él le cautivó la fuerte carga existencial y hasta fenomenológica que el personalismo imprimía a la teología, que se revelaba, de ese modo, como el medio de acercar esta al «drama de la vida»²⁹. En suma, para Ratzinger

«Dios es ante todo un *summum bonum*, un bien supremo que pueda ser conocido y demostrado con fórmulas exactas. Para él, el misterio no viene a nuestro encuentro como una definición abstracta, sino como un Tú que te ama primero, y al que tú puedes dar las gracias. Por eso, ya desde entonces nos entusiasmaba el personalismo encarnado por Martin Buber, el filósofo judío que afirmaba que el mejor discurso acerca de Dios es darle las gracias. Y por el mismo motivo crecía nuestra común pasión por Newman, quien como lema episcopal había escogido *cor ad cor loquitur*, el corazón le habla al corazón»³⁰.

§ 2. En adelante, Ratzinger continuó desarrolló su carrera académica en varias facultades alemanas, hasta que san Juan Pablo II decidió crearle obispo y, apenas recién empuñado el báculo, en 1982, llevarle a Roma junto a él, para que asumiera el cargo como Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, como ya dije. En ambos casos, el alemán prefirió tomarse un tiempo antes de dar una respuesta al pontífice. El principal motivo era el sacrificio que le suponía verse en la obligación de despedirse del ejercicio de la teología. Cuando recibió la primera propuesta, de hecho, se lo dijo en estos mismos términos al papa polaco, quien le pidió, a su vez, unos días para consultar si podría continuar publicando textos de carácter teológico. Como prefecto tuvo menos problemas porque era un cargo que, en cierto sentido, exigía un desempeño académico. De hecho, siempre se sintió maravillado en el Archivo de la Sagrada Congregación. Lo que sucedió después es que, a la muerte de san Juan Pablo II, Ratzinger fue proclamado papa. Su pontificado se caracterizó, sobre todo, por la decisión de orientar el rumbo de la Iglesia desde una perspectiva doctrinal. Fruto de esto es que concibió un plan ordenado de encíclicas, que no tenían que ver con problemas circunstanciales fruto de la situación histórica, y que tenían el objetivo común de revisar las virtudes cardinales, que tan fundamentales son para la vida espiritual de los cristianos³¹. *Deus caritas est* y *Caritas in veritate* repasaban la virtud de la caridad desde la perspectiva personal y social, respecti-

²⁹ Cit. en Valente, Gianni. (2011). *El profesor Ratzinger*, 48.

³⁰ Cit. en op. cit., 48.

³¹ Cf. Allen, J. R. (2000). *Cardinal Ratzinger. The Vatican's Enforcer of the Faith*. New York: Continuum; Twomey, Vincent. (2007). *Pope Benedict XVI. The conscience of our age*, 156-162. San Francisco: Ignatius Press.

vamente. *Spe Salvi* profundizaba en la dinámica y el significado de la esperanza. Sin embargo, publicada la última encíclica, Benedicto XVI dimitió como papa, pese a lo cual no quiso dejar su proyecto teológico sin terminar y, aunque con el nombre del pontífice que le sucedió, Francisco, Ratzinger completó con *Lumen Fidei* su proyecto doctrinal. No obstante, en los años previos, sus escritos no se redujeron a documentos papales, sino que, como teólogo, publicó una trilogía sobre la vida de Jesús y comenzó a producir textos sobre educación, que era una inquietud que apenas había asomado en su producción anterior³².

En todo caso, Newman dejó de estar presente de ese modo previo en que iluminó a Ratzinger durante sus años como seminarista. El cardenal, en la etapa de madurez intelectual de Ratzinger, había pasado a ser uno de sus maestros, junto a Agustín o Buenaventura³³. Pero Ratzinger había comenzado a pensar por sí mismo. De manera que, en adelante, los textos en que volvió al cardenal eran, en su mayoría, discursos que revisaban su vida con el fin de extraer orientaciones pastorales o se adentraban en ponderar las doctrinas newmanianas³⁴. Son especiales las que redactó en el contexto de la beatificación del cardenal. Allí, sin ambages, ya como Benedicto XVI, Ratzinger reconoció que Newman había sido «una importante influencia en mi vida y mi pensamiento»³⁵.

En esta línea de admiración habría que interpretar la meditación que compuso para la vigilia previa a la ceremonia de beatificación, que se desarrolló en un clima de recogimiento³⁶. Allí propuso volver al «drama de la vida de Newman»³⁷ como excusa para un ejercicio ascético en que los fieles que se reunieron en torno a él pudieran examinar sus propias vidas y se sintieran, al final, unidos a «la Iglesia que Newman amaba y a cuya misión dedicó toda su vida»³⁸.

³² Cf. Brown, J. Steven. (2013). *Pope Benedict XVI. A reason open to God*. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press.

³³ Cf. Blanco Sarto, Pablo. (2006). *Joseph Ratzinger. Vida y teología*. Madrid: Rialp; Id. (2011). *La teología de Joseph Ratzinger. Una introducción*. Madrid: Palabra.

³⁴ Cf. Jennings, Peter. (2005). *Benedict XVI and Cardinal Newman*. Oxford: Family Publications.

³⁵ Homilía de la misa de beatificación del venerable John Henry Newman. Viaje apostólico al Reino Unido. Birmingham, el 19 de septiembre de 2010.

³⁶ Cf. Prades, Javier. (2014). Newman en el magisterio reciente, 202-204.

³⁷ Homilía de la misa de beatificación del venerable John Henry Newman. Viaje apostólico al Reino Unido. Birmingham, el 19 de septiembre de 2010.

³⁸ op. cit.

El primer aspecto que ofreció Ratzinger trataba sobre las primeras conversiones de Newman. Gracias a ellas, a pesar de su juventud, Newman percibió un aspecto de la religión de una gran profundidad. Una «verdad objetiva», tal y como el mismo Ratzinger la define, en la palabra de Dios y en su revelación en Cristo. Sin embargo, sería un error reducir esta conversión a una captación puramente intelectual. Fue, muy el contrario, un acto «a la vez religioso»³⁹. Newman no abrazó la verdad de una forma cientificista, como si se pretendiera someterla a análisis lógico y a la experimentación científica, sino que el hecho de descubrir la dimensión objetiva de la revelación cristiana le hizo desear dedicar su vida a la predicación del evangelio y al conocimiento de «la fuente de la enseñanza autorizada en la Iglesia de Dios»⁴⁰. La unión de estas dimensiones explicaría, para Ratzinger, el celo newmaniano «por la renovación de la vida eclesial en fidelidad a la tradición apostólica»⁴¹, que tanto inspiró el Concilio Vaticano II.

El segundo aspecto de la vida de Newman que Ratzinger quiso señalar fue que «la pasión por la verdad, la honestidad intelectual y la auténtica conversión son costosas»⁴². Con esto, Ratzinger quería transmitir a los peregrinos que habían acudido allí desde todas partes de Inglaterra —acaso también desde diversas partes del mundo— que los intelectuales, los hombres que viven de pensar y de enseñar lo que han pensado, no pueden guardarse la verdad para sí, como si todas las verdades que tienen que ver con la religión pudieran enclaustrarse en el corazón sin que ello tuviera consecuencias para la existencia del individuo que las descubre y para aquellos a los que se les niega. «Si hemos aceptado la verdad de Cristo y nos hemos comprometido con Él», decía Ratzinger en mitad de la noche y el silencio, «no puede haber separación entre lo que creemos y lo que vivimos»⁴³. En suma, la idea que les transmitió el discípulo de Newman es que la verdad no se capta «en un acto puramente intelectual, sino en una dinámica espiritual que penetra hasta la esencia de nuestro ser»⁴⁴. Muchos permanecieron en vela toda la noche, pero Ratzinger fue a descansar para reencontrarse

³⁹ op. cit.

⁴⁰ op. cit.

⁴¹ op. cit.

⁴² op. cit.

⁴³ op. cit.

⁴⁴ op. cit.

con ellos a la mañana siguiente, en Rednal Park, en la misa de beatificación de Newman.

No obstante, estos textos no fueron los únicos en que Ratzinger trató la vida de Newman y ni siquiera, probablemente, los más decisivos. Años antes, cuando se desempeñaba como prefecto, produjo un texto sobre moral fundamental. Allí, fijándose en su vida, intentó articular teológicamente el concepto de «conciencia» dentro de la teología moral y, con ello, resumió la interpretación que, durante toda su biografía, Ratzinger había tenido del cardenal: que vida y obra en él «podrían designarse como un único y gran comentario al problema de la conciencia»⁴⁵. Sin embargo, aunque Ratzinger quiso «indicar el lugar que la idea de conciencia tiene en el conjunto de la vida y del pensamiento de Newman»⁴⁶ apenas alude a la vida del beato, salvo casi al final, cuando volvió a referir su conversión. En el texto, Ratzinger presenta un análisis de la conciencia que se centra en el *locus maior* del cardenal inglés, la *Letter*, y, más concretamente, en el brindis, el cual había llegado a ser tan significativo en sus conversaciones con Läßle.

Evidentemente, el brindis por la conciencia ha de leerse en el contexto que fue escrito recién aprobada la infalibilidad papal. Mr. Gladstone, pues, planteó un problema más de tipo civil que teológico. Creía que muchos católicos de Inglaterra estarían dispuestos a desobedecer las leyes en favor del papa y que, no solo éso, sino, además, sin mediar su propio pensamiento en el acto de obediencia, sino, simplemente, rindiendo su juicio a la supuesta infalibilidad. Por su parte, Newman no pensaba así, sino que para él la conciencia del pontífice romano se encontraba en el ámbito de Dios, del conocimiento de su voluntad. Por esta razón, en caso de que se arrogara su infalibilidad en materia de moral, sería ciertamente difícil que errara. Pues, en definitiva, la verdad no puede ser contraria a la verdad.

Ratzinger quiso demostrar que Newman no contemplaba dos realidades contrapuestas a la hora de hablar de infalibilidad papal y conciencia en relación a la primacía de la verdad⁴⁷. Las «normas» que el papado falla no son contrarias

⁴⁵ Id. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*, 19. Madrid: Palabra.

⁴⁶ op. cit., 19.

⁴⁷ Cf. Twomey, Vincent. (2008). *Pope Benedict XVI on Conscience*, 48-51. New Hope, KY: Urbi et Orbi Communications.

a la verdad, sino que buscan los modos en que estas se manifiestan en la existencia⁴⁸. Del mismo modo, los juicios prácticos que la conciencia dicta a la persona están subordinados a la verdad. Así pues, la aparente contraposición entre papado, objetivismo y conciencia sería ficticia, pues el primado del Papa se «entiende de modo correcto cuando se le contempla unido al primado de la conciencia; por tanto, no contrapuesto a esta, sino más bien basado y garantizado en y por ella»^{49 50}.

Una vez aclaradas las condiciones en que se produciría el brindis por la conciencia según la hermenéutica ratzingeriana, lo que de verdad le interesa a Ratzinger es la relación que existe entre «conciencia» y «verdad» en la perspectiva del cardenal Newman. Porque, como he señalado, es el punto de equilibrio entre «conciencia» y «papado». Pero, además, porque si, en efecto, la conciencia es nuclear en el pensamiento de Newman es porque la verdad desempeña un papel fundamental, también, en su pensamiento. Que la conciencia se nutra de la verdad significa, para Ratzinger, dos cosas. Que, dado que la verdad es objetivable, la libertad del individuo únicamente decide secundar o no lo que la conciencia propone a ésta. Por tanto, la experiencia de la conciencia en el individuo no puede ser llamada «subjetivismo», aunque sea una experiencia subjetiva, dado que tiene una parte fundamentalmente objetiva, que es la verdad. Y que esa voz de la verdad tampoco es subjetivismo, como si el hombre se escudara en sus propios pensamientos y divagaciones para justificar sus actos, sino que «es el encuentro entre la interioridad del hombre y la verdad que proviene de Dios»^{51 52}.

Newman centró su atención en la dimensión práctica de la conciencia o lo que, en moral fundamental, recibe el nombre de «razón práctica» o «juicio práctico». Sin embargo, Ratzinger estaba más interesado en responder a la pregunta sobre la ontología de la conciencia⁵³. Él veía que el desarrollo histórico del con-

⁴⁸ Cf. op. cit., 93-95.

⁴⁹ Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia*, 20.

⁵⁰ Cf. Twomey, Vincent. (2007). *Pope Benedict XVI. The conscience of our age*, 89-90; Seewald, Peter. (2010). *Luz del mundo. El Papa, la Iglesia y los signos de los tiempos*, 19-20. Barcelona: Herder; Martínez, José Luis & Caamaño, José Manuel. (2014). *Moral fundamental. Bases teológicas del discernimiento ético*, 421, 454-455. Cantabria: Sal Terrae.

⁵¹ Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia*, 21.

⁵² Cf. Twomey, Vincent. (2008). *Pope Benedict XVI on Conscience*, 48-51; Ojakangas, Mika. (2013). *The Voice of Conscience: A Political Genealogy of Western Ethical Experience*, 13-16. New York: Bloomsbury Publishing.

⁵³ Cf. Twomey, Vincent. (2008). *Pope Benedict XVI on Conscience*, 48-51.

cepto de «*sindéresis*» no había ayudado a caracterizar con la suficiente univocidad el concepto de «conciencia» ni aun al filo del siglo XX⁵⁴. Según la tradición escolástica, existirían dos niveles dentro de la dinámica de la «conciencia». El primero le correspondería a este mismo concepto de «*sindéresis*», mientras que el segundo, donde se produciría el juicio deliberativo, sería la «*conscientia*». El concepto de *sindéresis*, que alude al nivel más primario de la conciencia, planteaba algunos problemas. «Quisiera, por eso, sin entrar en el debate de la historia del pensamiento», decía el cardenal Ratzinger, «sustituir este término problemático por el concepto platónico, mucho más claramente definido, de *anámnesis*»⁵⁵. Aquí reside la propuesta novedosa de Ratzinger. En su opinión, expresaría mejor el nivel ontológico de la conciencia de acuerdo tanto con la antropología bíblica y el pensamiento bíblico como con la tradición patristica. El ejercicio de Ratzinger se orienta, pues, a intentar explicar ese conocimiento fundamental sobre la ley que hay en el hombre y que le permite juzgar, desde el ámbito de la propia naturaleza, si una acción es buena o mala⁵⁶.

Así pues, lo que Ratzinger sostiene es que, en el momento de la creación, le fue «infundida»⁵⁷ al hombre «un recuerdo primordial de lo bueno y lo verdadero»⁵⁸. En el primer nivel esencial de la conciencia se encontraría como una memoria de lo que el primer Adán debió experimentar, de algún modo, antes de la caída, que haría resonar en el interior del hombre mismo los ecos de la verdad y el bien de los que supo. Estos ecos tendrían un movimiento contrario al de los círculos concéntricos que se forman en un estanque al que se tira una piedra: en lugar de ir hacia fuera, irían justo hacia el centro de todo, hacia el origen mismo de la perturbación, que sería, precisamente, el *Logos* mismo, el *summum bonum* mismo, Dios mismo. Su objetivo principal sería provocar una tensión «hacia todo lo que es conforme a Dios»⁵⁹ a través, no de un acto puramente intelectual, sino, como también señalaba el cardenal, de «un sentimiento interior»⁶⁰. En suma, el nivel ontológico de la conciencia consistiría en la infusión en nuestro

⁵⁴ Cf. Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia*, 26.

⁵⁵ op. cit., 26.

⁵⁶ Cf. Ojakangas, Mika. (2013). *The Voice of Conscience: A Political Genealogy of Western Ethical Experience*, 13-16.

⁵⁷ Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia*, 27.

⁵⁸ op. cit., 27.

⁵⁹ op. cit., 29.

⁶⁰ op. cit., 28.

ser de un recuerdo de Dios, por medio de sus atributos, que constituiría el ser del hombre. En suma, aquí, «conciencia» y «ser» coincidirían⁶¹.

El problema que se le plantea a Ratzinger en este nivel es cómo conjugar este movimiento interno hacia Dios con la existencia de unos mandamientos impresos por su «dedo»⁶² en las «tablas del corazón»⁶³. En realidad, resuelve el alemán, este problema se deriva únicamente de una concepción de la norma típicamente modernista⁶⁴. Dentro de esta concepción, las reglas, los mandamientos en su relación con la libertad de la persona, se interpretarían como un límite impuesto al hombre que le impedirían desarrollarse en plenitud o ‘crearse’ y ‘recrearse’ a sí mismo continuamente, en función de sus pulsiones internas, de sus instintos, que son los que, en verdad, le conformarían adecuadamente al margen de la norma, de un modo oscuro y transgresor. Ratzinger reconoce que hay algo de verdad en esta postura: es evidente que cuanto «menos intervenga un poder cultural arbitrario» más claramente se escuchará esta voz interna. Pero si se elimina esa intromisión de un poder cultural arbitrario, la norma subjetiva que dicta la voz de la conciencia no es la norma arbitraria y, a veces, errónea, de un poder cultural cualquiera. Antes bien, en la correlación entre «conciencia» y «norma» es donde se concretaría el amor de Dios⁶⁵. Ahondaría todavía más sobre este tema⁶⁶.

Para ello, Ratzinger tomaba la historia del personaje bíblico de Salomón, que ha de situarse en el periodo de las monarquías, para reflexionar sobre el origen de la ley. Así, cuando Dios preguntó a Salomón qué querría al ser nombrado rey, éste respondió que lo único que pedía era sabiduría para distinguir entre el bien y el mal. Con esto, Ratzinger quiere expresar que el entramado jurídico en que se regula el ejercicio de la libertad, y del que brotan las normas, se debería desarrollar no a expensas de una razón técnica, experimental, que pondría la norma justo hasta en el punto a donde ha llegado el poder del hombre, sino en base a lo que Ratzinger denominó la «gramática del ser». En base, dicho de otro modo, al conocimiento de la propia naturaleza humana tal y como ha sido

⁶¹ Cf. Twomey, Vincent. (2008). *Pope Benedict XVI on Conscience*, 50.

⁶² Cf. Éxodo 31, 18; Lucas 11, 20.

⁶³ Jr 17, 1.

⁶⁴ Cf. Twomey, Vincent. (2007). *Pope Benedict XVI. The conscience of our age*, 95-101.

⁶⁵ Cf. Laun, Andreas. (1993). *La conciencia. Norma suprema subjetiva de la autoridad moral*. Barcelona: EIUNSA.

⁶⁶ Discurso a los miembros de la *Bundestag*. Viaje apostólico a Alemania. Berlín, el 22 de septiembre de 2011.

creada. Configurar un sistema jurídico en base a este conocimiento, que es tanto teológico como filosófico, no debería interpretarse como la pretensión de instaurar una teocracia. Significa, más bien, que la libertad humana se ordena en torno a la verdad del ser humano, la cual es accesible a través del ejercicio de la razón.

Por último, esta memoria «infundida» en el individuo no brota de la nada. La persona humana no se hace consciente de la realidad de esta «inhabitación» de un modo espontáneo, por el mero hecho de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios. Necesitaría, propondrá Ratzinger, de «una ayuda exterior»⁶⁷. El hecho de que sea «externa» se podría tomar como una inoportuna intromisión en el recinto privado de la conciencia, el modo que justamente se acaba de desacreditar en un «poder cultural arbitrario»⁶⁸. Pero no es así como lo entiende Ratzinger. Ese poder cultural no se propondría a sí mismo desplegar la conciencia, sino someterla a sus propios intereses, que, desde luego, no se corresponderían con la plenitud a la que está llamado el individuo. Quizá porque es platónica la concepción que presenta Ratzinger, acude precisamente al concepto de «*mayéuticas*»⁶⁹. Resulta cuanto menos curioso que esa «ayuda externa» tenga una naturaleza pedagógica. No en el sentido de inculcar unas enseñanzas de corte ético, sino de despertar esa memoria infundida. Esta puede ser posible porque la esencia de la *anámnesis* es su específica apertura a la verdad cuya búsqueda es, precisamente, la misma que el oráculo de Delfos encomendó a Sócrates. Sin embargo, el partero no sería aquí un sujeto externo o, mejor dicho, uno cualquiera. La ejercería el mismo Cristo. Como en los de Emaús se despierta la conciencia del crucificado al verle partir el pan, así también el «encuentro» acontecería hoy de un modo esencialmente sacramental: en el bautismo y la eucaristía⁷⁰.

Todo lo cual, dice Ratzinger, «no significa que los creyentes posean una omnisciencia de hecho, sino que indica más bien la certeza de una memoria cristiana»⁷¹. Dicho con otras palabras: para el teólogo alemán, el ser humano no recordaría esa ley y, sobre todo, que esa ley procede de Cristo sin estar en con-

⁶⁷ Id. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*, 29. Madrid: Palabra.

⁶⁸ op. cit., 30.

⁶⁹ Cf. op. cit., 30.

⁷⁰ Cf. op. cit., 29 y ss.

⁷¹ op. cit., 30.

tacto con él y, por el mero hecho de existir, como sucedía con los paganos temerosos de Dios a los que predicaba Pablo, pero sí es cierto que en el encuentro con él, por medio de los sacramentos, esa tendencia hacia todo lo conforme a Dios despertaría el recuerdo de la verdad, iniciando una dinámica entre ésta y la libertad de la persona.

Y esto, a fin de cuentas, pone en consonancia el brindis de Newman por la conciencia y la propia comprensión de Ratzinger sobre la autoridad papal:

«El auténtico sentido de la autoridad doctrinal del Papa reside en el hecho de que él es el garante de la memoria cristiana. El Papa no impone desde fuera, sino que desarrolla la memoria cristiana y la defiende. Por eso, el brindis por la conciencia debe preceder al brindis por el Papa, pues sin conciencia no habría ningún papado. Todo el poder que posee es poder de la conciencia: servicio al doble recuerdo, en el que se basa la fe, que debe ser continuamente purificada, ampliada y defendida contra las formas de destrucción de la memoria, amenazada tanto por una subjetividad que olvida su fundamento como por las presiones del conformismo social y cultural»⁷².

I

§ 3. Lo que parece claro, en cualquier caso, es que haber desarrollado su noción sobre la conciencia a partir de la de Newman –Sócrates únicamente apareció de un modo práctico e interpretado de tal manera que ya ni siquiera parecía él mismo– pone de relieve algunos de los puntos coincidentes entre Ratzinger y el cardenal. El mismo hecho de la conciencia, desde luego. Pero, derivado de este mismo punto en común, Ratzinger mostró que el convencimiento de que hay una verdad previa a la existencia del hombre, que este puede conocer de forma intelectual o por otras vías, es un punto de unión más profundo que la misma doctrina de la conciencia que este desarrolló a partir de la epístola al duque de Norfolk.

Esta profundidad casi exige que, antes de comenzar con el análisis estrictamente educativo, el discurso se sitúe en el ámbito de la teología dogmática, en el primer versículo del evangelio de Juan, más concretamente, cuando dice que

⁷² op. cit., 31.

«En el principio existía el *Logos*»⁷³ ⁷⁴. De no ser así, quizá, no se captaría la profundidad con que Ratzinger propone una teoría educativa y su idea de la universidad en coherencia con la teología que existe detrás de sus escritos.

Cuando Juan incluyó en su discurso el concepto de «*logos*», el pensamiento y las tradiciones de la comunidad joánica no estaban inmersos dentro del helenismo⁷⁵ —a diferencia, por ejemplo, de lo que sucedía con Lucas y Pablo—, aunque, ciertamente, se encontraba próximos a los círculos gnósticos. La extrañeza de que, siendo ajeno al pensamiento helenista, el autor decidiera incluir un concepto tomado de su filosofía, movió a Ratzinger a pensar que se quiso tender un hilo entre la fe de Israel y el espíritu filosófico griego. Y Ratzinger tomó este hilo. Según su exégesis, en ese concepto extraño para la mentalidad semítica había una riqueza polisémica tal que era posible comprender las relaciones exactas entre fe y razón⁷⁶. En este esquema, *Logos* sería la verdad misma de las cosas. *Logos* sería la razón humana. Y *logos* sería el Verbo eterno del Padre, que es el Cristo.

Al situar, así, el concepto de *logos* dentro del nuevo contexto cristiano, la esencia del mundo, el ser de la realidad no caía accidentalmente del ser de Dios ni adquiriría su sentido posteriormente⁷⁷, como por autonomía propia. Antes bien, la realidad es «producto del pensamiento [de Dios], es más, en su más íntima estructura es pensamiento»⁷⁸. Por otra parte, si la creación es un acto de pensamiento del Creador que, pensándola, en efecto, la ha hecho, entonces, «pensar» y «hacer» en Dios serían una y la misma cosa. Lo que se deriva es, en efecto, que la estructuración del cosmos coincide con la estructura de la mente

⁷³ La traducción castellana de la Conferencia Episcopal Española, siguiendo una tradición, traduce *Logos* por «Verbo»: «En el principio existía el Verbo». Yo he optado por traducirlo tal y como lo leería Joseph Ratzinger porque, creo, ahorra explicaciones innecesarias y sitúa mejor el sentido de la toda la interpretación que seguirá.

⁷⁴ Cf. Sarto Blanco, Pablo. (2006). *Logos. Joseph Ratzinger y la historia de una palabra. Límite. Revista de filosofía y psicología*, 1 (14), 57-86; Id. (2011). *La Teología de Joseph Ratzinger. Una introducción*, 319-329. Madrid: Palabra.

⁷⁵ Cf. Bernabé Ubieta, Carmen. (2011). Las comunidades joánicas: un largo recorrido de dos generaciones, 293-340. En Rafael Aguirre (ed.). *Así empezó el cristianismo*. Navarra: Verbo Divino; Guijarro, Santiago. (2012). *Los cuatro evangelios*. Salamanca: Sígueme, 466-511.

⁷⁶ Cf. Sarto Blanco, Pablo. (2005). *Joseph Ratzinger: razón y cristianismo*. Madrid: Rialp; Id. (2006). *Logos. Joseph Ratzinger y la historia de una palabra*, 57-86; Schultz Michael. (2007). El primado del *logos* y el concepto de razón en el pensamiento teológico de Benedicto XVI, 87-127. En L. Jiménez (ed.). *Introducción a la teología de Benedicto XVI*. Madrid: Fundación Universitaria Española; Quesada Rodríguez, Francisco. (2010). *Logos en la teología de Joseph Ratzinger. La argumentación racional del sistema teológico. Senderos*, 95 (1), 35-72.

⁷⁷ Cf. Sarto Blanco, Pablo. (2006). *Logos. Joseph Ratzinger y la historia de una palabra*, 59-62.

⁷⁸ Id. (2005). *Joseph Ratzinger: razón y cristianismo*, 129.

humana. Por este motivo, la creación no existe en relación a la razón, sino que la creación es condición de posibilidad de la razón. El *logos* humano existiría porque ha sido pensado antes por el *Logos*. Y así es posible afirmar que «si la naturaleza está estructurada con un lenguaje matemático y la matemática inventada por el hombre puede llegar a comprenderlo, eso significa que se ha verificado algo extraordinario: la estructura objetiva del universo y la estructura intelectual del sujeto humano coinciden, la razón objetiva y la razón objetivada son idénticas. En definitiva, es ‘una’ razón que les une a ambas y que invita a mirar a una Inteligencia creadora»⁷⁹.

Por otra parte, la razón no se podría comprender en el prólogo de Juan separada de la fe. Porque la designación de Jesús con el título cristológico de *logos* presupone ya un acto de fe. Esta, entonces, se caracterizaría como la entrega de uno mismo a lo que el ser humano no puede ni debería hacer. Dicho así daría la impresión de que su característica básica sería la irracionalidad, cuando, en realidad, es justamente lo contrario. Lo que caracteriza a la fe es, precisamente, entregarse «al *logos*, a la *ratio*, al sentido y, por tanto, a la verdad misma»⁸⁰. Esto no significa que la persona de fe, el creyente, conozca la realidad de un modo absoluto. Expresa, más bien, que sabe que hay un ámbito de la realidad que pertenece al misterio y que la razón humana se fundamenta, precisamente, sobre este misterio⁸¹.

Ahora bien, si en la entraña misma del cristianismo se encuentra la razón, tanto desde su perspectiva humana como de inteligencia creadora o de verdad misma, podría dar la impresión de que el cristianismo es una mera construcción intelectual, un castillo de naipes hecho de silogismos. Pero donde de verdad se encuentra la novedad radical del prólogo de Juan está en atribuir el concepto de *logos* a la segunda persona de la Trinidad, a Cristo. Haciendo esto, el evangelista consigue que todo lo que se ha dicho sobre el *logos* se pueda decir, también, sobre Jesús. Que si la palabra es relación y apertura, Jesús es, asimismo, relación y apertura. En efecto, el *logos* no es únicamente razón creadora o geometría del

⁷⁹ Mensaje al arzobispo Rino Fisichella, Rector Magnífico de la Universidad Pontificia Lateranense, en ocasión del Congreso Internacional «Del telescopio de Galileo a la cosmología, ciencia, filosofía y teología evolutiva, en diálogo», el 30 de noviembre-2 de diciembre de 2009.

⁸⁰ Cit. en Sarto Blanco, Pablo. (2005). *Razón y cristianismo. La victoria de la inteligencia en el mundo de las religiones*, 124. Madrid: Rialp.

⁸¹ Cf. Id. (2013). *Introducción al cristianismo*, 30.

universo, sino «verbo», «locución», «palabra». Esto establece una categoría de relación con Dios, al que se le puede contestar en un diálogo, con palabras humanas. Además, hace que Dios mismo esté abierto a la totalidad de la creación: esta apertura es la persona de Jesucristo⁸². De manera que Dios no es únicamente una inteligencia, sino que ha asumido naturaleza humana: «rompe así todo silencio posible de Dios»⁸³.

II

§ 4. Tras este breve *excursus* que fundamenta los apartados en que se desarrolla la filosofía educativa de Ratzinger, ahora sí, es necesario adentrarse ya en su teoría de la educación. Como comencé diciendo en el epígrafe anterior, Newman y Ratzinger coincidían en el convencimiento de que existe una verdad previa a la existencia del hombre, que es accesible a este a través de la razón humana. Esta confianza compartida hizo que, cuando tuvieron que expresar el fin que movía sus ideas de la universidad, ambos también situaran la verdad como el fin principal. Esta idea es clara cuando se habla de Newman, quien sostuvo que el fin de una universidad era el conocimiento en sí mismo. Esto significaba que la institución universitaria no contaba entre sus fines principales ni la investigación, pues los profesores debían dedicarse a enseñar, ni de la formación moral de los estudiantes, que se dejaba en manos de los tutores de los *colleges*. Lo que la universidad debía buscar era, simplemente, la formación de un hábito filosófico en la mente de sus estudiantes. Ratzinger, por su parte, también concedió una importancia fundamental a la verdad⁸⁴. No por nada, por ejemplo, cuando fue nombrado arzobispo de München y Frisinga, escogió «colaborador de la verdad» como su lema episcopal⁸⁵. Cuando se le preguntó la razón de su elección, contestó:

⁸² Martínez Camino, Juan Antonio. (2007). Jesucristo, plenitud de la Revelación. El centro de la teología de Joseph Ratzinger, 59-86. En L. Jiménez (ed.). *Introducción a la teología de Benedicto XVI*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

⁸³ Sarto Blanco, Pablo. (2005). *Razón y cristianismo. La victoria de la inteligencia en el mundo de las religiones*, 131.

⁸⁴ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 21. Madrid: Pastoral Universitaria de Madrid.

⁸⁵ Cf. Laguna Sánchez, Pilar. (2013). *Biografía académica de Benedicto XVI*, 14. Madrid: Pastoral Universitaria de Madrid.

«He de decir que, a lo largo de las décadas de mi actividad docente como catedrático, sentí una crisis profunda en mi interior a la hora de reivindicar la verdad. Temía que el modo en que manejamos el concepto de verdad en el cristianismo fuese arrogancia, e incluso falta de respeto hacia otros. La pregunta era: ¿hasta qué punto la necesitábamos ahora? He analizado con mucho detenimiento esta cuestión, y al final comprendí que renunciar a la verdad supone renunciar a los fundamentos. [...] El cristianismo se presenta con la pretensión de decirnos algo sobre Dios, el mundo y nosotros mismos; algo que es verdad y que nos ilumina. Por eso llegué a la conclusión de que, precisamente en nuestra época, [...] necesitamos de nuevo buscar la verdad, así como el valor para admitirla. En este sentido, la frase que elegí como lema resume parte de mi misión como sacerdote y teólogo: que debe ser en concreto —con toda humildad, con la conciencia de poder equivocarme— colaborador de la verdad»⁸⁶.

Sin embargo, si bien la verdad y, por lo tanto, el cultivo del conocimiento es una de las líneas principales de la universidad ratzingeriana, en general, cuando se le ha interpretado⁸⁷, se ha preferido optar por una formulación clásica y generalista. Según esta línea de interpretación, el fin de la universidad sería «la formación de la persona a fin de capacitarle para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad»⁸⁸. Es cierto que Ratzinger expresa esta idea en varios escritos. La plenitud personal a la que se está llamado en los años de universidad no precisa únicamente de una adquisición de saberes —que también—, sino, más ampliamente, de una maduración personal⁸⁹ que revierta en la sociedad, pues la institución académica debería abrirse a la realización de un mundo más justo o, en el caso específico de las universidades católicas, a la evangelización. Ratzinger sostiene, así, que la universidad «por su misma naturaleza vive precisamente del equilibrio virtuoso entre el momento individual y el comunitario, entre la investigación y la reflexión de cada uno y la participación y la confrontación abierta a los demás, en un horizonte tendencialmente univer-

⁸⁶ Cit. en Blanco, Pablo. (1997). *La teología de Joseph Ratzinger*. Madrid: Palabra, 174.

⁸⁷ Cf. Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 46-69. Madrid: CCS; Amilburu, M^a G (2010). La misión de la Universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 18, 277-293. Id (2010). La situación de emergencia educativa: Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI. *Revista Española de Pedagogía*. 245, 117-132; Bissoli, C. (2010). Il pensiero educativo di Benedetto XVI. *Note di Pastorale Giovanile*, 7, 28-42; Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 25;

⁸⁸ Discurso en la inauguración de los trabajos de la Asamblea diocesana de Roma, el 11 de junio de 2007.

⁸⁹ Cf. Prades, Javier. (2013). La relación de la fe y la razón en los Discursos universitarios de Benedicto XVI, 24. Madrid: Pastoral Universitaria; Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 51. Madrid: CCS.

sab»⁹⁰. O, en otras palabras, que «la vocación de la universidad es la formación científica y cultural de las personas con vistas al desarrollo de toda la comunidad social y civil». En su conjunto, esta idea aparece expresada en Ratzinger bajo lo que él denomina la «*diakonía* de la verdad». Con ella se refería al servicio que prestan las universidades a las sociedades humanas, como lugares donde se busca la verdad y como partes integrantes de la Iglesia⁹¹.

No obstante, si bien Ratzinger no es ajeno a esa dimensión *ad extra* de la universidad, esta no es la dimensión teleológica que más ha subrayado en sus escritos. Se muestra interesado, sobre todo, por la dimensión intelectual de la formación universitaria⁹². En el discurso que recordaba la figura de Pedro Damianián O.S.B., Ratzinger, después de traer al auditorio que «la actividad universitaria fue mi ámbito de trabajo durante muchos años e, incluso, después de no ejercerla, nunca dejé de seguirla y de sentirme espiritualmente vinculado a ella»⁹³, instaba al Ateneo que le escuchaba a que tendiera «siempre a constituir una *universitas studiorum*, en la que cada uno se reconozca y exprese como persona, participando en la búsqueda «sinfónica» de la verdad»⁹⁴. Es también elocuente que, reflexionando sobre las dimensiones más importantes para la maduración y el asentamiento de la identidad sacerdotal, Ratzinger insistió sobremanera en exhortar al estudio⁹⁵. Reconocía allí que la dimensión intelectual de la fe cristiana está tan dentro de su esencia que apartarla llevaría a desvirtuarla, hasta que quedara irreconocible. Además, casi desde una perspectiva newmaniana —desde luego, en una clara afinidad con el cardenal—, Ratzinger rechaza que el estudio de la teología se debiera desarrollar con una mentalidad práctica, en las que los estudiantes se preguntaran continuamente por la aplicación de sus asignaturas en el ámbito de lo pastoral.

«El tiempo en el seminario es también, y sobre todo, tiempo de estudio. La fe cristiana tiene una dimensión racional e intelectual esencial. Sin esta dimensión no sería ella misma. Pablo habla de un ‘modelo de doctrina’, a la que fuimos entregados en el bautismo (Rm 6,17). Todos conocéis las palabras de san Pedro, consideradas por los teólo-

⁹⁰ Cf. Discurso a los profesores y estudiantes de la Universidad de Parma, el 1 de diciembre de 2008.

⁹¹ Discurso a los educadores católicos de las universidades de América. Viaje apostólico a los Estados Unidos. Washington D. C., el 17 de abril de 2008.

⁹² Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 22-23.

⁹³ Carta a los seminaristas, el 18 de octubre de 2010.

⁹⁴ op. cit.

⁹⁵ op. cit.

gos medievales como justificación de una teología racional y elaborada científicamente: 'Estad siempre prontos para dar razón (*logos*) de vuestra esperanza a todo el que os la pidiere' (1 P 3,15). Una de las tareas principales de los años de seminario es capacitaros para dar dichas razones. Os ruego encarecidamente: estudiad con tesón. Aprovechad los años de estudio. No os arrepentiréis. Es verdad que a veces las materias de estudio parecen muy lejanas de la vida cristiana real y de la atención pastoral. Sin embargo, es un gran error plantear de entrada la cuestión en clave pragmática: ¿Me servirá esto para el futuro? ¿Me será de utilidad práctica, pastoral? Desde luego no se trata solamente de aprender las cosas meramente prácticas, sino de conocer y comprender la estructura interna de la fe en su totalidad, de manera que se convierta en una respuesta a las preguntas de los hombres, que aunque aparentemente cambian en cada generación, en el fondo son las mismas»⁹⁶.

Parece evidente, en suma, que, para Ratzinger, la educación tiene un objetivo claro: «que los jóvenes conozcan plenamente la realidad y por tanto la verdad»⁹⁷. O, dicho de un modo más pedagógico, que la esencia de la educación es la «formación de la inteligencia»⁹⁸, sin descuidar la libertad y la capacidad de amar de los estudiantes. Pero, más todavía, al inquirirse por la esencia de la universidad, del mismo modo en que Newman se preguntó por la misma cuestión ciento dieciséis años antes, el teólogo de Baviera indica lo siguiente⁹⁹:

«¿Y qué es la universidad?, ¿cuál es su tarea? Es una pregunta de enorme alcance, a la cual, una vez más, sólo puedo tratar de responder de una forma casi telegráfica con algunas observaciones. Creo que se puede decir que el verdadero e íntimo origen de la universidad está en el afán de conocimiento, que es propio del hombre. Quiere saber qué es todo lo que le rodea. Quiere la verdad».

Por tanto, parece que, dadas todas las matizaciones que Ratzinger ofrece sobre el fin de la universidad, si bien esta no supone un ente cerrado porque, como he dicho, cumple un servicio a la verdad abriéndose a las necesidades de los hombres dentro del contexto de la misión de la Iglesia¹⁰⁰, esta apertura sólo puede comprenderse desde un fin antecedente a todos, que es la búsqueda de la verdad de un modo intelectual.

⁹⁶ op. cit.

⁹⁷ Discurso al cuerpo diplomático acreditado para la Santa Sede, el 9 de enero de 2012.

⁹⁸ Discurso a los participantes en el Cuarta Convención Nacional Eclesial. Visita pastoral a Verona, el 19 de octubre de 2006.

⁹⁹ Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

¹⁰⁰ Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 87-104.

§ 5. Y, no obstante, a diferencia de Newman, pese a que Ratzinger ve también que la esencia de la universidad es la búsqueda de la verdad, su misma exégesis del concepto de *logos* provoca que, cuando ha de concretar el nacimiento de las universidades, casi esté obligado por sus mismas premisas a situarla en el seno del cristianismo. Newman prefirió pensar que, dado que es el conocimiento lo que preside el ejercicio universitario, este ya se ejercía tanto en el Liceo de Aristóteles como en las escuelas de Alejandría y Antioquía. Pero Ratzinger opta por la interpretación clásica. Para él, el periodo en que Newman concreta el arranque es sólo significativo porque ejemplifica lo que Juan sugería en su prólogo cuando los Padres, para alejarse de las religiones míticas y resistir a la destrucción de la sociedad griega y el imperio grecorromano, optaron por la razón. Tal y como Ratzinger lo explica, el

«mundo de la cuenca mediterránea se convirtió –desde el siglo V a.C. y a partir de Grecia- en el escenario de una ilustración que progresaba lenta pero constantemente, que alcanzó su punto culminante en los inicios de la era cristiana y que desembocó primero en la descomposición de la antigua sociedad griega y, después, en la destrucción de la cultura grecorromana y de su mundo. En este ámbito espiritual tuvo Israel un puesto propio y singular. Rechazó la hospitalidad que este mundo podía ofrecer en las religiones míticas, a las que opone una crítica cada vez más penetrante. Censuró a los dioses y a la dimensión sagrada de los pueblos [...]. El filósofo de las religiones ha de sentir escalofríos por fuerza ante este brutal tratamiento dispensado a otras religiones»¹⁰¹.

Así pues, como Sócrates cuando, en su diálogo con Eutifrón, duda que la esencia de Dios sea la misma de aquellos dioses que guerreaban como niños caprichosos, los primeros cristianos

«comprendieron [la fe] como la disipación de la niebla de la religión mítica para dejar paso al descubrimiento de aquel Dios que es Razón creadora y al mismo tiempo Razón-Amor. Por eso, el interrogarse de la razón sobre el Dios más grande, así como sobre la verdadera naturaleza y el verdadero sentido del ser humano, no era para ellos una forma problemática de falta de religiosidad, sino que era parte esencial de su modo de ser religiosos. Por consiguiente, no necesitaban resolver o dejar a un lado el interrogante socrático, sino que podían, más aún, debían acogerlo y reconocer como parte de su propia identidad la búsqueda fatigosa de la razón para alcanzar el conocimiento de la verdad in-

¹⁰¹ Ratzinger, Joseph. (1985). *Teoría de los principios teológicos. Materiales para una teología fundamental*, 407-408. Barcelona: Herder.

tegra. Así, en el ámbito de la fe cristiana, en el mundo cristiano, podía, más aún, debía nacer la universidad»¹⁰².

Todo lo cual hace que Ratzinger concrete, como vengo diciendo, el nacimiento de las universidades bajo el impulso de la Iglesia, aunque «vinculada exclusivamente a la autoridad de la verdad»¹⁰³. Cuando, en esta última frase, Ratzinger se preocupa de subrayar que el origen de la universidad en el seno del cristianismo es argumentado únicamente desde la perspectiva de la verdad, está intentando alejar esta interpretación de la lectura política del primado de la Iglesia que, en teoría, habría impulsado el nacimiento de las universidades para reforzar su autoridad frente a los problemas que el feudalismo y su posterior desintegración acarreó para la Iglesia. No obstante, en este mismo esfuerzo por vincular este nacimiento a la verdad y a Dios, Ratzinger articula un argumento más. En contra de la postura newmaniana, en el alemán –y en los intelectuales que configuran las primeras universidades– la investigación es una dimensión fundamental de la razón de ser de las universidades. Los intelectuales enseñaban lo que pensaban. En esta línea de pensamiento, Ratzinger argumenta que la investigación científica, además del «afán de conocimiento, que es propio del hombre»¹⁰⁴, nace de la «nostalgia de Dios»¹⁰⁵. De esa memoria originaria que le sirvió para situar la conciencia en el ámbito de la *anamnesis*¹⁰⁶ y gracias a la cual el hombre conserva el recuerdo de lo que es sumamente bueno.

§ 6. No obstante, si bien es cierto que la tendencia de Ratzinger a interpretar el nacimiento de la universidad desde una perspectiva claramente cristiana le obliga a situarlo en la Edad Media, viéndose forzado a obviar todas las instituciones de educación superior previas, esta misma tendencia le permite articular toda una estructura de la universidad que refleja, de un modo mucho más armónico que en Newman, el ideal de la unidad del conocimiento¹⁰⁷. Así, donde Newman dividía la universidad entre la sede estrictamente intelectual y lo estrictamente moral, que aparecía representado por los *colleges*, Ratzinger sigue el

¹⁰² Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

¹⁰³ Cf. op. cit.

¹⁰⁴ op. cit.

¹⁰⁵ Discurso a los participantes en la Asamblea Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, el 7 de febrero de 2011.

¹⁰⁶ Cf. J. Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*. Madrid: Palabra.

¹⁰⁷ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 22-23.

modelo clásico medieval de las facultades de medicina, derecho, filosofía y teología, que extrapolan la creencia de un cosmos ordenado, cognoscible, a la configuración de las instituciones.

La facultad de medicina, bajo el impulso del cristianismo, dejó de ser «arte» o «magia» y adquirió una dimensión estrictamente terapéutica¹⁰⁸. La facultad de derecho experimentó un proceso similar, aunque más complejo. La justicia se ocupó de dar forma a la libertad humana, para lo cual tuvo que desarrollar una normativa jurídica que aunara el conjunto de las libertades, la dignidad humana y el bien común. Pero este desarrollo normativo no dependía ya de las conspiraciones de palacio tan clásicas, y ni siquiera de las medias aritméticas de las democracias modernas, sino, como Jürgen Habermas ha señalado, de un proceso de «argumentación sensible a la verdad»¹⁰⁹ inscrita en el ser de las cosas. Así es como llega Ratzinger a las facultades de filosofía y teología, «a las que se encomendaba la búsqueda sobre el ser hombre en su totalidad y, con ello, la tarea de mantener despierta la sensibilidad por la verdad. Se podría decir incluso que este es el sentido permanente y verdadero de ambas facultades: ser guardianes de la sensibilidad por la verdad, no permitir que el hombre se aparte de la búsqueda de la verdad»¹¹⁰. Al comienzo, estas dimensiones del pensamiento humano parecían indisolubles, pues los Padres comprendieron que la fe era la verdadera filosofía porque era la única que respondía a las exigencias de la razón. Sin embargo, en el momento en que nace la universidad en occidente, como institución quiero decir, se hace «necesario subrayar de modo nuevo la responsabilidad propia de la razón, que no queda absorbida por la fe»¹¹¹. De esta manera, la facultad de filosofía adquirió autonomía propia, pero en un diálogo con la fe, que permanecía en la facultad de teología. De manera que el *logos* sobre el que reposa la universidad sigue manteniendo las notas inherentes que le atribuía Ratzinger dentro de la exégesis del prólogo joánico.

§ 7. Sin embargo, esta relación idílica entre razón y fe, que aparecía expresada en la correspondencia que mantenían las facultades de filosofía y teología en

¹⁰⁸ Ratzinger, Joseph. Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

¹⁰⁹ op. cit.

¹¹⁰ Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

¹¹¹ Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

la universidad medieval, cambió de signo en los siglos posteriores. La razón comenzó a crecer por sí misma e independientemente, reduciendo, cada vez más, su intercambio con la facultad de teología.

Ratzinger, con el objetivo de fijar un punto de referencia que explique este proceso, creyó encontrarlo en Francis Bacon¹¹². Con su *Novum Organum*, el inglés definió su nuevo método como «*victoria cursus artis super naturam*», como la victoria del arte sobre la naturaleza. Así, respaldada, además, por la conquista de América y el desarrollo de la técnica –que había procurado mejoras de bienestar general a la población–, se extendió la idea de que el método de investigación científico más adecuado en el siglo XVII era el experimental. Con la instauración de esta única vía de conocimiento, a la larga, se terminó identificando, como si de una unidad indisoluble se tratara, «método», «experimento», «razón» y «verdad» y, con ello, se asentó la creencia –que habría de durar hasta nuestros días– de que la verdad a la que ha de asentirse es la que procede, únicamente, de la razón experimental. Como la teología no se había arrinconado completamente, se intentó ofrecer una razón teológica al nuevo proceso científico, llegando a sostener «que esta nueva correlación entre ciencia y praxis significaría que se restablecería el dominio sobre la creación, que Dios había dado al hombre y que se perdió por el pecado original»¹¹³. Sin embargo, en el pensamiento ratzingeriano, la realidad es muy otra.

Cuando la razón experimental se erigió como la auténtica garantía segura de verdad frente al oscurantismo de las religiones, se afirmó, implícitamente, que sólo es cierto lo que puede ser comprobado empíricamente por cada sujeto particular. De este modo, la razón de cada individuo se convierte en la fuente misma de la verdad. Por lo tanto, visto ahora desde el punto de vista de lo moral, este proceso, que Ratzinger llega a calificar de pensamiento débil y empobrecimiento ético¹¹⁴, afecta directamente a la misma noción de libertad ratzingeriana¹¹⁵. El desarrollo de esta no sería ya la obediencia a una ley escrita en nosotros, como Ratzinger y Newman sugerían al articular sus doctrinas sobre la

¹¹² Cf. Ratzinger, Joseph. (2007). *Spe Salvi*, 16. Madrid: San Pablo.

¹¹³ op. cit., 16.

¹¹⁴ Cf. Discurso a la Universidad del *Sacro Cuore* en ocasión del 50º aniversario de la Facultad de Medicina y Cirugía de la policlínica Agostino Gemelli, el 3 de mayo de 2012.

¹¹⁵ Cf. Gómez de Pedro, María Esther. (2014). *Libertad y verdad en Ratzinger. Riesgo y tarea*, 29. Madrid: Encuentro.

conciencia, sino el subjetivismo del individuo, que habría de liberarse de todo condicionamiento que le impidiera hacer aquello que le marquen sus impulsos¹¹⁶. Desaparece, pues, la certeza de que existe un bien que se puede conocer a través de la razón humana, y lo «bueno» y lo «malo» mismo se revela como inalcanzable para una razón experimental¹¹⁷. En consecuencia, concluye Ratzinger, «el único punto de referencia se reduce a lo que cada cual pueda concebir por sí mismo como bien»¹¹⁸.

Por su parte, la fe solo competiría al alma humana, que no es accesible para la razón experimental, de tal modo que Dios es un asunto puramente privado y subjetivo, y es así, como he señalado, que la razón y la libertad se desligan de lo trascendente y cooperan en la construcción de lo que Ratzinger llama el «Reino del hombre»¹¹⁹. Pero recibiría otro nombre, que adquirió mucha más fortuna: el de «dictadura del relativismo»^{120 121}. Él, que, cuando en su biografía recordaba los años de la «dictadura nazi», aseguraba conocer, «por experiencia propia, qué cosa eran «las puertas del infierno»¹²². Y, así, describió esta nueva dictadura en los siguientes términos:

«La razón positivista, que se presenta de modo exclusivo y que no es capaz de percibir nada más que aquello que es funcional, se parece a los edificios de cemento armado sin ventanas, en los que logramos el clima y la luz por nosotros mismos, sin querer recibir ya ambas cosas del gran mundo de Dios. Y, sin embargo, no podemos negar que en este mundo autoconstruido recurrimos en secreto igualmente a los ‘recursos’ de Dios, que transformamos en productos nuestros»¹²³.

Quizá por esta razón, Ratzinger, ha sostenido que la «fe cristiana rechaza equiparar formación e ilustración, y concebir la ilustración como el único camino de salvación». Si bien la verdad es el fundamento de la universidad y justo ahí ha de buscarse con la razón, lo cierto es que por sí misma no sirve de mucho en la formación del ser humano. San Agustín ofreció un aspecto de esta

¹¹⁶ Cf. Amilburu, M^a G. (2010). *La situación de emergencia educativa: Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI*, 124-126.

¹¹⁷ Cf. Eslava, Euclides. (2007). *La razón mutilada. Ciencia, razón y fe en el pensamiento de Joseph Ratzinger*. *Scripta Theologica*, 39 (3), 829-851.

¹¹⁸ Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*, 40. Madrid: Palabra.

¹¹⁹ Cf. Íd. Discurso a los estudiantes de las universidades de Roma, el 13 de diciembre de 2007.

¹²⁰ Discurso a los miembros de la *Bundestag*. Viaje apostólico a Alemania. Berlín, el 22 de septiembre de 2011.

¹²¹ Cf. Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 37-41; Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 29-30.

¹²² Ratzinger, Joseph. (2010). *Mi vida*, 56.

¹²³ Discurso a los miembros de la *Bundestag*. Viaje apostólico a Alemania. Berlín, el 22 de septiembre de 2011.

búsqueda autónoma de la verdad por las solas fuerzas de la razón cuando, «al establecer una correlación entre los Bienaventurados del sermón de la montaña y los dones del Espíritu que se mencionan en Isaías 11, habló de una reciprocidad de *scientia* y *tristitia*: «el simple saber –dice– produce tristeza»¹²⁴. Y, en efecto, «quien sólo ve y percibe todo lo que sucede en el mundo acaba por entristecerse»¹²⁵. Así, concluye, «la ilustración, en este sentido, es razón sin raíz, para la que solo tiene valor lo que puede saberse y que, como consecuencia, se pierde cada vez más en lo factible. Formación y cultura se identifican con la cantidad de cosas que se saben. Solo lo empírico cuenta»¹²⁶.

§ 8. No obstante, sobre la base de estos excesos de la razón, Ratzinger advierte que las consecuencias no se dan, únicamente, en el seno de las discusiones filosóficas, sino que, precisamente porque afectan a la concepción de verdad, aquejan, también, a la noción misma de una universidad y a la formación que esta imparte a sus estudiantes. Este proceso hace que se dé una situación, como Ratzinger mismo la ha llamado, de «emergencia» o de «urgencia», que lleva a esas secuelas de las que he comenzado hablando¹²⁷.

Quizá es dentro de ellas donde más presente se hace Newman en la teoría educativa de Ratzinger. La parte de la *Idea* que más latente está en el alemán es la relacionada con la relación que se establecía entre la teología y el resto de las ciencias. Newman se propuso el análisis de la relación de la teología con las ciencias, mas, después, en el *corpus* argumentativo, se limitó únicamente al estudio lo que sucedería si se prescindiera de la teología en el plan de estudios. No hace falta recordar que las consecuencias serían la fragmentación de la unidad del conocimiento, la intromisión de las ciencias en juicios que sólo compete proponer a los teólogos y, en fin, la ausencia de una mente educada, que tendería más al utilitarismo que a la adquisición de un hábito filosófico.

Este último efecto es uno de los que Ratzinger comparte con el cardenal. Por «utilitarismo», Newman entendía, en realidad, que el conocimiento no fuera

¹²⁴ Conferencia que el Papa Benedicto XVI iba a pronunciar durante su visita a la *Sapienza*, Universidad de Roma, el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero de 2008.

¹²⁵ op. cit.

¹²⁶ Ratzinger, Joseph. (1985). *Teoría de los principios teológicos. Materiales para una teología fundamental*, 407-408. Barcelona: Herder.

¹²⁷ Cf. Amilburu, M^a G. (2010). La situación de emergencia educativa: Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI, 117-118; Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 32-34..

ya un fin en sí mismo y se volviera una vía de acceso a otros objetivos. De esta manera, pensaba Newman, la teología y la formación clásica no tenían lugar en un currículum con un carácter cada vez más «práctico». El utilitarismo también aparece así en el pensamiento de Ratzinger¹²⁸. Tan es así que define la educación por contraposición al utilitarismo¹²⁹: «La educación no es utilitarismo»¹³⁰, llega a decir. Sin embargo, Ratzinger se desmarca aquí de las tesis newmanianas. Él no piensa que el utilitarismo aparezca, simplemente, debido a la inclusión de una serie de contenidos prácticos. Tendría lugar, más bien, cuando todo el conocimiento que atesora una institución académica deja de referirse a una instancia superior¹³¹. Cuando, por decirlo de otro modo, el fin de los estudios los preside la «sabiduría del mundo». Este concepto, el de «sabiduría del mundo», que Ratzinger toma de la primera carta que Pablo envía a los de Corinto, debe entenderse en contraposición a la «sabiduría de la cruz». La primera sería «un modo de ver las cosas prescindiendo de Dios y siguiendo las opiniones dominantes»¹³². En esta comprensión «mundana» de la formación, en que se pierde la referencia a un absoluto que ilumine la realidad, es fácil que el sentido de los estudios se vuelva en la búsqueda del beneficio propio. Además, en el pensamiento ratzingeriano, el utilitarismo se vería tanto más favorecido por la relativización de los principios morales, lo que conduciría a muchos educadores y padres a la desorientación y, en consecuencia, a abdicar¹³³ de la educación¹³⁴. En suma, para Ratzinger el utilitarismo emerge cuando la educación se queda sin dirección, en parte porque carece de su relación con lo trascendente, en parte porque los responsables educativos no se lo dan, y así los criterios que guían la acción educativa son, en efecto, que sirvan para algo, que sean útiles – de este riesgo tampoco está exenta la formación teológica de los religiosos y

¹²⁸ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 27-28.

¹²⁹ Cf. Discurso a los discípulos de *St. Mary's University College*. Viaje apostólico al Reino Unido, Twickenham, el 17 de septiembre de 2010.

¹³⁰ op. cit.

¹³¹ Cf. op. cit.

¹³² Cf. Discurso a los estudiantes y profesores de las universidades eclesásticas de Roma, el 30 de octubre de 2008.

¹³³ Cf. Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 131-134.

¹³⁴ Cf. Discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007; Discurso a los discípulos de *St. Mary's University College*. Viaje apostólico al Reino Unido, Twickenham, el 17 de septiembre de 2010; Carta a los fieles de la diócesis y la ciudad de Roma sobre la urgente tarea de educar a los jóvenes, el 21 de enero de 2008.

sacerdotes, por cierto, aunque allí el riesgo está más relacionado con la preocupación pastoral¹³⁵.

Ratzinger sigue con Newman cuando piensa que la «dictadura del relativismo» provoca que la unidad del conocimiento se fragmente¹³⁶. Sin embargo, prefiere situar este fenómeno, más que en un marco de comprensión epistemológico, en uno de naturaleza metafísica. Así, la desintegración se produciría «cuando el uso de la razón se separa de la búsqueda de la verdad y la virtud»¹³⁷. Más que de una fragmentación se debería hablar, entonces, de una fragmentación del *logos* en los términos que su exégesis lo comprendía. La razón humana se separaría de la búsqueda del bien, se volvería una entidad autónoma, volcada en la aprehensión de cosas particulares, pero no, en todo caso, de una verdad que se refleje en un modo particular de existencia. Por lo tanto, a diferencia de Newman, la fragmentación del conocimiento no se revela únicamente en una mente desordenada, sino en un individuo confundido¹³⁸.

Esta idea unida a la conquista del hombre sobre la naturaleza —también la suya propia— y a una concepción del derecho al margen «de toda referencia objetiva a una verdad común»¹³⁹, habría llevado a que el ser humano disponga «de la verdad de los más débiles, desde el niño no nacido al anciano, en nombre de una utilidad pública que en realidad ya no es más que el interés de algunos»¹⁴⁰. Así pues, como sostiene Ratzinger, nace la «*violencia rationis*»¹⁴¹, la violencia de la razón, que se presenta como una ciencia que, en un uso erróneo de la libertad, hiere al mismo hombre. Sería, expresado de otro modo, ese ambiente en que «somos testigos de una auténtica guerra de los poderosos contra los débiles, una guerra enfocada a eliminar a los discapacitados, a quienes molestan y hasta simplemente a quienes son pobres e ‘inútiles’, en todos los momentos de su existencia», llega a aseverar Ratzinger y concluye que con «la complicidad de los Estados, se emplean medios colosales contra las personas: al comienzo

¹³⁵ Cf. Discurso a los profesores y estudiantes de la Universidad de Parma, el 1 de diciembre de 2008.

¹³⁶ Cf. Amilburu, M^a G. (2010). *La situación de emergencia educativa: Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI*, 124-126; Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 27-29.

¹³⁷ Discurso en la visita *Ad Limina* del episcopado de Estados Unidos (regiones X-XIII). Roma, el 5 de mayo de 2012.

¹³⁸ Cf. op. cit.

¹³⁹ Íd. (2010). *El elogio de la conciencia. La verdad interroga al corazón*, 41.

¹⁴⁰ Cf. op. cit.

¹⁴¹ Discurso durante la concesión del primer «Premio Ratzinger», el 30 de junio de 2011.

de su vida, o cuando un incidente o una enfermedad le ha hecho vulnerable, o cuando está próxima a apagarse»¹⁴². En conclusión,

«dejarse llevar por el gusto del descubrimiento sin salvaguardar los criterios que se derivan de una visión más profunda [del ser humano] haría caer fácilmente en el drama del que se hablaba en el mito antiguo: el joven Ícaro, arrastrado por el gusto del vuelo hacia la libertad absoluta, desoyendo las advertencias de su anciano padre Dédalo, se acerca cada vez más al sol, olvidando que las alas con las que se ha elevado hacia el cielo son de cera. La caída desastrosa y la muerte son el precio que paga por esa engañosa ilusión. El mito antiguo encierra una lección de valor perenne. En la vida existen otras ilusiones engañosas, en las que no podemos poner nuestra confianza, si no queremos correr el riesgo de consecuencias desastrosas para nuestra vida y para la de los demás»¹⁴³.

Sin embargo, parte del error del joven Ícaro se encontraba, también, en que desoyó las advertencias de su anciano padre Dédalo¹⁴⁴. Así sucedería también hoy, en opinión de Ratzinger. La razón, henchida de orgullo, despreciaría la tradición, construiría desde la nada. Como si el hombre no se formara en diálogo con los autores del pasado, sino que, al imponerse el método positivista, la razón necesita para conocer únicamente lo que se le presenta a los sentidos en el aquí y ahora. Se absolutiza, así, el presente, aislándolo del pasado y sin intención de proyectar el futuro¹⁴⁵.

Todo lo cual conduce a Ratzinger a una única conclusión, acaso causa y consecuencia a la vez. Ni el mundo de las ideas en que se ha instaurado la modernidad, ni la universidad, por extensión, han sabido dar una respuesta fundamental al interrogante eterno del hombre¹⁴⁶. Ratzinger mismo decía que «nuestra vida es una cuestión abierta, un proyecto incompleto, todavía por completar y por realizar»¹⁴⁷. Y, en una clarísima reformulación de las preguntas kantianas, Ratzinger concreta esos eternos cuestionamientos del hombre en tres interrogaciones nuevas: «¿Cómo se realiza este ‘llegar a ser’ hombre? ¿Cómo se aprende

¹⁴² op. cit.

¹⁴³ Discurso a la Universidad Pontificia Lateranense. Roma, el 21 de octubre de 2006.

¹⁴⁴ Cf. op. cit.

¹⁴⁵ Cf. Discurso a los miembros de la Comunidad Académica. Viaje apostólico a la República Checa. Praga, el 27 de septiembre de 2009.

¹⁴⁶ Cf. Discurso a los discípulos de *St. Mary's University College*. Viaje apostólico al Reino Unido. Twickenham, el 17 de septiembre de 2010; Carta a los fieles de la diócesis y la ciudad de Roma sobre la urgente tarea de educar a los jóvenes, el 21 de enero de 2008.

¹⁴⁷ Audiencia General. Roma, 30 de junio de 2001.

este arte de vivir? ¿Cuál es el camino de la felicidad?»¹⁴⁸. Más que la ausencia de respuestas, Ratzinger denuncia la ausencia, siquiera, d existencia de las condiciones que permitirían plantearlas. Lo cual es especialmente dramático en la universidad. Así, el círculo se repetiría constantemente: la falta de referencias llevaría a los padres y los educadores a desertar de su tarea, los estudios se valorarían por su utilidad, y así, al alejarse de la verdad, de la que se desprende el bien, se fragmentaría la unidad entre razón, verdad y bondad, siendo la primera autónoma y autosuficiente hasta el punto de tratar al hombre como mera naturaleza, despreciando la tradición y la dignidad humana. En suma, la consecuencia más temible de todo esto, en efecto, sería lo que Ratzinger llama la «*violencia rationis*», la «violencia de la razón»¹⁴⁹.

Siendo así las cosas, no parece extraño que Ratzinger comenzara su *Introducción al cristianismo* sosteniendo que¹⁵⁰

«Quien intente hoy día hablar de la fe cristiana a gente que ni por vocación ni por convicción conoce desde dentro la temática eclesial, advertirá bien pronto lo extraña y sorprendente que le resulta tal empresa. Es probable que en seguida tenga la sensación de que su situación está bastante bien reflejada en el conocido relato parabólico de Kierkegaard sobre el payaso y la aldea en llamas, que Harvey Cox resume brevemente en su libro *La ciudad secular*. En él se cuenta que en Dinamarca un circo fue presa de las llamas. Entonces, el director del circo mandó a un payaso, que ya estaba listo para actuar, a la aldea vecina para pedir auxilio, ya que había peligro de que las llamas llegasen hasta la aldea, arrasando a su paso los campos secos y toda la cosecha. El payaso corrió a la aldea y pidió a los vecinos que fueran lo más rápido posible hacia el circo que se estaba quemando para ayudar a apagar el fuego. Pero los vecinos creyeron que se trataba de un magnífico truco para que asistiesen los más posibles a la función; aplaudían y hasta lloraban de risa. Pero al payaso le daban más ganas de llorar que de reír; en vano trató de persuadirlos y de explicarles que no se trataba de un truco ni de una broma, que la cosa iba muy en serio y que el circo se estaba quemando de verdad. Cuanto más suplicaba, más se reía la gente, pues los aldeanos creían que estaba haciendo su papel de maravilla, hasta que por fin las llamas llegaron a la aldea. Y claro, la ayuda llegó demasiado tarde y tanto el circo como la aldea fueron pasto de las llamas.

Con este relato ilustra Cox la situación de los teólogos modernos. En el payaso, que no es capaz de lograr que los aldeanos escuchen su mensaje, ve Cox una imagen del teó-

¹⁴⁸ op. cit.

¹⁴⁹ Cf. Discurso durante la concesión del primer «Premio Ratzinger», el 30 de junio de 2011.

¹⁵⁰ Id. (2013). *Introducción al cristianismo*, 33-34. Salamanca: Sígueme.

logo, a quien nadie toma en serio si va por ahí vestido con los atuendos de un payaso medieval o de cualquier otra época pasada. Ya puede decir lo que quiera, pues llevará siempre consigo la etiqueta del papel que desempeña. Y por buenas maneras que muestre y por muy serio que se ponga, todo el mundo sabe ya de antemano lo que es: ni más ni menos que un payaso. Se sabe ya de sobra lo que dice y se sabe también que sus ideas no tienen nada que ver con la realidad. Se le puede escuchar, pues, con toda tranquilidad, sin miedo a que lo que dice te cause la más mínima preocupación. Está claro que esta imagen es en cierto modo un reflejo de la agobiante situación en que se encuentra el pensamiento teológico actual, que no es otra cosa que la abrumadora imposibilidad de romper con los clichés habituales del pensamiento y del lenguaje, y la de hacer ver que la teología es algo sumamente serio en la vida humana».

Y, sin embargo, parece que se ha llegado así a la solución que Ratzinger propone para la universidad contemporánea. Que el fundamento sobre el que apoyar su idea es, precisamente, el juego que el *logos* establece en las dinámicas intelectuales de la institución universitaria. Recuperar la teología en su más amplia dimensión, esto es, en la relación que mantiene con la razón humana y la verdad, dado que el hombre es, constitutivamente, *capax Dei*, capaz de Dios. Esa apertura del hombre a lo trascendente modela su libertad. Ahora bien, la cuestión sería, entonces, cómo traer de nuevo a la discusión científica, y por extensión, a la universidad, una ciencia que haga bueno al hombre. Un tipo de saber que no derive en «*violentia rationis*» ni se atenga a la «sabiduría del mundo». Un tipo de saber que convierta el conocimiento en «sabiduría de vida». Más todavía, en la «sabiduría de la cruz».

§ 9. En este horizonte de un saber que se convierte en sabiduría de vida, y no en el mero atesoramiento de saberes dispersos, es donde surge la teología en el pensamiento educativo de Ratzinger. Con el fin de articular la forma en que la fe se relaciona con la razón y la teología con las ciencias seculares, este se ve en la necesidad de alejarse de Newman. El cardenal prefirió no dar una respuesta a esta problemática en su *Idea* y, en el resto de los escritos, no la formuló de un modo tan preciso como la dirección inversa. Sin embargo, Ratzinger se ve en la necesidad de cubrir este vacío newmaniano para poder proponer argumentativamente, en un nivel teológico, la unidad entre verdad, razón y fe y, en un nivel filosófico-educativo, el estudio de la teología.

Si hay algo claro en Ratzinger es que la razón pertenece, casi por principio, a la fe del hombre en tanto tomó partido, siempre que tuvo que elegir entre razón

o irracionalidad, por la primera. Existirían, de hecho, tres momentos en los que la fe, en lugar de presentarse como la expresión de un sentimiento mítico, se decantó por el pensamiento¹⁵¹. El primero de ellos –el más decisivo en el pensamiento ratzingeriano– se da cuando asumió el concepto de *logos* del mundo griego y lo aplicó a la formulación cristológica de Jesús. Pero, más tarde, llegó un momento en que los Padres se tuvieron que imaginar a sí mismos como los judíos, perdidos, encerrados en el laberinto de las Sagradas Escrituras, o más próximos a un paganismo similar a las filosofías helenistas o romanas, las cuales, como ellos de algún modo, habían buscado comprender a Dios más allá de unos principios asumidos acríticamente. Por último, Ratzinger vio que la teología se expresaba en la fe de un hombre como Tomás de Aquino, quien, en el deseo de conocer a Dios, supo unir en una síntesis sin precedentes el pensamiento de Agustín y el de Aristóteles. Como decía, Ratzinger quiere ver en estos episodios que la fe cristiana siempre tomó partido por la razón.

De manera que, a la pregunta de qué aporta la fe a la razón humana, Ratzinger sostiene que la «purifica»¹⁵². Con este verbo, Ratzinger sugiere que la aleja del sentimiento de autosuficiencia, como si pudiera descubrir todo por sí misma, que, a fin de cuentas, tiene tras de sí el acto del primer Adán. «La razón», dice Ratzinger, «siente y descubre que, más allá de lo que ya ha alcanzado y conquistado, existe una verdad que nunca podrá descubrir partiendo de sí misma, sino sólo recibir como don gratuito»¹⁵³. Ser purificada, en este contexto, sería «dilatir sus propios espacios para insertarse en un campo de investigación insondable como el misterio mismo»¹⁵⁴. Así pues, se daría la aparente paradoja de que la razón, justo al reconocer que hay ámbitos de la realidad que no podrá conocer, justo ahí, es cuando más crece¹⁵⁵.

El hecho de que exista una «realidad invisible», como decía el mismo Newman, permite al hombre abrir el horizonte de la «mera» naturaleza a la que estaba dirigiendo su atención. Esto significa que la búsqueda de lo sagrado no

¹⁵¹ Cf. Blanco Sarto, Pablo. (2005). *Razón y cristianismo. La victoria de la inteligencia en el mundo de las religiones*.

¹⁵² Discurso a los participantes en un congreso sobre el tema «Confianza en la razón» con motivo del x aniversario de la encíclica *Fides et ratio*, el 16 octubre de 2008

¹⁵³ op. cit.

¹⁵⁴ op. cit.

¹⁵⁵ Texto de la conferencia que iba a pronunciar durante su visita a la *Sapienza*, Universidad de Roma, el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero de 2008.

devalúa otros campos de investigación humana¹⁵⁶, sino que, al contrario, «los sitúa en un contexto que acrecienta su importancia como medios del ejercicio responsable de nuestro dominio sobre la creación»¹⁵⁷. En efecto, la razón tal y como era entendida, se ensancha ya no porque contemple el misterio de una realidad insondable, sino porque, con esta dimensión trascendente que da la fe en el ámbito del conocimiento, las ciencias humanas y naturales se sitúan en un marco de sentido¹⁵⁸. Ya dije que San Agustín pensaba que la *scientia*, la ciencia, conducía a la *tristitia*, la tristeza. Pero esta procedía del hecho de que si conocemos sin una relación a lo absoluto, el saber estrecho de una realidad se vuelve absoluto, y eso no colma la aspiración del hombre a un sentido¹⁵⁹. El *quaerere Deum* ya no es que el deseo de que Dios mueva al hombre a conocer, sino que le mueve la demanda de un sentido que orienta aquello que conoce y hace¹⁶⁰.

Ahora bien, en la demanda de sentido de aquello que conoce y hace se encuentra, precisamente, la otra dimensión de la consideración teológica de Ratzinger. La dimensión práctica de las aportaciones de la fe a la razón. Aunque, quizá, este es el punto que más distancia a Ratzinger de Newman, no es así en un primer momento. Pese a que Newman no profundizó en la dimensión práctica de la universidad en su *Idea*, sí sugirió que la principal razón que le movía a aceptar la invitación del episcopado irlandés era, no tanto el diálogo entre fe y razón, sino los efectos que se derivaban de una educación sin Dios o, en otro sentido, de la adhesión a los *39 Articles* de los estudiantes católicos de Irlanda. Dicho de otro modo, le movía su preocupación por la formación del laicado. También a Ratzinger, en la dimensión pastoral del ejercicio del pontificado, le movió esta inquietud¹⁶¹. «Tenéis que saber qué es lo que creéis», les decía a los jóvenes en la carta que les dirigió en un catecismo especialmente adaptado para ellos. «Tenéis que conocer vuestra fe de forma tan precisa como un especialista en informática conoce el sistema operativo de su ordenador», continuaba insis- tiéndoles,

¹⁵⁶ Cf. Discurso a los discípulos de *St. Mary's University College*. Viaje apostólico al Reino Unido. Twickenham, el 17 de septiembre de 2010.

¹⁵⁷ op. cit.

¹⁵⁸ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 32-33.

¹⁵⁹ op. cit.

¹⁶⁰ Cf. Discurso a los representantes del mundo de la cultura del *Collège des Bernardins*, en París. Viaje apostólico a Roma. París, el 12 de septiembre de 2008; Discurso a la Universidad del *Sacro Cuore* en ocasión del 50th aniversario de la Facultad de Medicina y Cirugía de la policlínica Agostino Gemelli, el 3 de mayo de 2012.

¹⁶¹ Cf. Ratzinger, Joseph. (2011). *Carta del Papa Benedicto XVI a los jóvenes*, 10-11. Madrid: Encuentro.

«como un buen músico conoce su pieza musical. Sí, tenéis que estar más profundamente enraizados en la fe que la generación de vuestros padres, para poder enfrentaros a los retos y tentaciones de este tiempo con fuerza y decisión. Necesitaréis la ayuda divina para que vuestra fe no se seque como una gota de rocío bajo el sol, si no queréis sucumbir a las seducciones del consumismo, si vuestro amor no quiere ahogarse en la pornografía, si no queréis traicionar a los débiles ni dejar tirados a las víctimas»¹⁶².

De aquí nacería la conclusión de que «la fe forma al hombre»¹⁶³. O dicho en otros términos, que el

«núcleo de la formación es la fe misma: no se halla, por así decirlo, como aquel punto oscuro que rechaza la ilustración, junto a la formación y a la enseñanza. La Iglesia primitiva aplicó a la fe el concepto básico que el mundo antiguo reservaba para la enseñanza y lo reclamo para sí: *paideia*. La fe es *eruditio*, un desbastar y pulir al hombre, un formarle para la apertura y la profundidad. Una fe roma, cuasimágica, que estuviera junto a la vida como una instancia extraña, no sería una fe cristiana»¹⁶⁴.

En estos dos párrafos, Ratzinger, más en el papel de pastor que de teólogo, sostiene que el conocimiento de la fe para los cristianos es esencial porque, de él, se deriva un proceso de formación integral en el hombre. Si bien, como ya he dicho, comparte con Newman esta preocupación pastoral, Ratzinger ofrece una dimensión distinta de la función del estudio de la teología. La teología, al ser ciencia de la fe, no puede reducirse a la mera función de interlocutora del resto de las ciencias. Tampoco es una profundización en el mundo interno del cristianismo, un barniz de cultura que ayudaría a comprender, cada vez más, por ejemplo, las Sagradas Escrituras, la persona de Jesús o la vida interna de Dios. De ser exclusivamente una de estas dos cosas, o, incluso, las dos al mismo tiempo, no se libraría de los efectos perversos que acucian a cualquier otra ciencia cuyo horizonte de sentido es lo mundano, como el riesgo de fragmentación interna de la propia teología, no sólo ideológicamente, sino en un microcosmos de disciplinas y especialidades imposibles de reconciliar en una visión armónica o, incluso, el hecho de que pudiera emitir juicios en ámbitos científicos que no le competen. Cuando Ratzinger invita a los jóvenes a conocer su fe como el músico la letra de una partitura, en realidad, estaba poniendo en juego una idea vital para comprender su teoría educativa. Si, en efecto, la teología es la

¹⁶² op. cit.

¹⁶³ Id. (1985). *Teoría de los principios teológicos. Materiales para una teología fundamental*, 411. Barcelona: Herder.

¹⁶⁴ op. cit., 411-412.

profundización lógica en el conocimiento de la fe, que está unida a la verdad, no se pueden derivar consecuencias únicamente intelectuales, porque «la verdad nunca es sólo teórica»¹⁶⁵, «el mensaje cristiano no es «informativo», sino «performativo»¹⁶⁶. Por esta razón, el núcleo de la *paideia* cristiana es la fe misma, el conocimiento de la fe de forma precisa. Porque su dimensión performativa de *eruditio* desbasta al hombre, le quita las partes más bastas por falta de educación, lo pule. Detrás de esta imagen hay, como parece claro, una idea que pertenece al ámbito de la antropología teológica. El hombre nacería en un estado de animalidad, caído ya desde sus orígenes, pero la aceptación de la verdad del evangelio, si bien no lo libra de las cadenas del pecado, contribuye a transformarle.

Si se continúa con este planteamiento de Ratzinger, del conocimiento de la verdad se deriva el bien. En efecto, si la razón humana que hay inscrita en la fe busca la verdad de las cosas, encontrará también la verdad propia del ser humano. Habría algo de este conocimiento contenido en la memoria con que Ratzinger postuló su doctrina de la conciencia. Allí decía que esta memoria dirigía al hombre hacia todo lo conforme a Dios, pero se daba en una aprehensión real, en una voz interna, si se usa el lenguaje newmaniano. Aquí, Ratzinger corrige al cardenal desde unos presupuestos netamente agustinianos. Para él, no se puede escoger si se conoce el bien de forma únicamente intelectual, a la espera de que ese conocimiento teórico se desarrolle, posteriormente, en otra institución, como el *college*, y a cargo de otra persona, como el tutor. Conocer el bien de forma teórica, especialmente el contenido en las Escrituras, conduce al ser humano al bien de forma práctica. La mente, en el acto de conocer, no podría escoger entre consecuencias intelectuales y consecuencias existenciales, como si el individuo pudiera escoger libremente si ser esquizofrénico, sino que el contacto del hombre con un lenguaje performativo le conduce a la adquisición de un saber y a la transformación, aunque sea involuntariamente, aunque sea de una forma lenta e imperceptible, de su misma persona. De esta manera, la unidad del conocimiento no es sólo un asunto epistemológico y su presencia en la universidad no obliga a contemplar la formación de la mente en instituciones separadas. La unidad del conocimiento, si bien en la confección de un plan de estudios es la armonía entre todas las ciencias, pues sólo así es posible la rela-

¹⁶⁵ Conferencia que el Papa Benedicto XVI iba a pronunciar durante su visita a la *Sapienza*, Universidad de Roma, el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero de 2008.

¹⁶⁶ Ratzinger, Joseph. (2007). *Spe Salvi*, 9. Madrid: San Pablo.

ción correcta entre filosofía y teología, fe y razón, es, además, unidad porque es razón humana y libertad humana. Pues sólo así es posible concluir que el mensaje cristiano es performativo. Porque la expresión de este pulir al hombre que conlleva el conocimiento intelectual de la fe se manifiesta en el ejercicio de la libertad humana.

La pregunta sería no ya tanto por la libertad humana en Ratzinger, sino, sobre todo, por el lugar que ocupa su formación dentro del contexto universitario. Dicho lo cual, la libertad humana para Ratzinger son las acciones que el hombre despliega para lograr su realización personal y en sociedad. O, dicho desde otro punto de vista, el ser del individuo se expresa en sus acciones. Pero, más todavía, en función de la verdad que se descubre en el ejercicio de la escucha de la conciencia. Precisamente, este concepto se volverá nuclear para articular la libertad en Ratzinger. Si se recuerda, se sostenía que era una memoria originaria de la verdad y el bien anterior a la caída, infundida en los corazones de los hombres y que, en consecuencia, les conducía hacia el bien que les es propio. En efecto, hay una relación entre verdad y libertad. La conciencia, que forma parte del ser de la persona, la conforma además porque orienta al juicio práctico que determina la orientación de una acción moral —que es el ejercicio propio de la libertad—, en función de la verdad que, de algún modo, había escrita en ella. Por esta razón, se establece una relación entre verdad y libertad: ya no únicamente en el interior del individuo, sino porque hay una verdad previa a él, también referente a la naturaleza humana, que puede conocer y que, por tanto, configura su existencia individual y en sociedad. Habría, por lo tanto, una «gramática del ser» que nos narra la dignidad humana. Querer conocer esto, y que esto para Ratzinger sea fruto de la creación, no significa ni mucho menos que se configure una teocracia. Significa que la libertad humana se configura en torno a la verdad del ser humano, gracias al ejercicio de la razón¹⁶⁷.

Aquí se encuentra, precisamente, la razón por la que el conocimiento de la fe que es de la teología contribuye a configurar la libertad humana también dentro de la universidad; porque convierte el conocimiento en sabiduría práctica¹⁶⁸. El conocimiento de la verdad, que es propio de la universidad busca dar

¹⁶⁷ Discurso a los miembros de la *Bundestag*. Viaje apostólico a Alemania. Berlín, el 22 de septiembre de 2011.

¹⁶⁸ Discurso a los profesores y estudiantes de la Universidad de Parma, el 1 de diciembre de 2008.

también el conocimiento del bien, que configura el ejercicio de la libertad humana, individual y políticamente.

Dentro del ámbito de la libertad humana, a Ratzinger le preocupa el modo en que son concebidas las normas. En general, como dije, una interpretación incorrecta de la libertad ha movido a pensar que los límites, que son inherentes a la existencia humana, son, en realidad, trabas al desarrollo de la personalidad. Pero, como digo, Ratzinger piensa que este es un modo erróneo de pensar la libertad. Una norma que proceda del desvelamiento de la verdad inscrita en la naturaleza humana llevaría al hombre a aproximarse a la figura que habría de ser conforme a su propia naturaleza. Desde esta perspectiva, una formación auténticamente humana habría de animar a los estudiantes al compromiso, a la toma definitiva de decisiones¹⁶⁹. Un compromiso de por vida, que podría ser visto como un límite que impediría al hombre ser todo, disfrutar de todo, aspirar a todo, experimentar todo, ensancharía, paradójicamente, su capacidad de auto-realizarse.

§ 10. Esta consideración sobre la dimensión madurativa del compromiso humano revela que la filosofía de la educación de Ratzinger no puede enclaustrarse, como usualmente se ha hecho, en las relaciones que la fe mantiene con la razón. Es cierto que la mayor parte de su labor como teólogo, de la que se desprende su filosofía educativa, ha girado siempre en torno a esta preocupación – especialmente, cuando asumió la labor como pontífice. Es cierto, también, que, cuando se ha visto obligado a formular una teología del amor, de la que usualmente se ha desprendido una teología del cuerpo, Ratzinger se ha movido siempre entre la *Humanae Vitae* y la teología de san Juan Pablo II¹⁷⁰. Pero, en fin, no deja de ser cierto, con todo, que la influencia del personalismo teológico de Newman y la filosofía de la alteridad de Buber le han llevado a situar el *logos*, encarnado en Jesús, como la base de todo su pensamiento. Pues si el hombre, con toda su razón y con toda su fe, ha buscado incansablemente la respuesta que diera sentido a su existencia, Dios, por su parte, ha querido salir al encuentro del hombre en la persona de Jesús, rompiéndose, de este modo, todo silen-

¹⁶⁹ Discurso a los participantes en el Cuarta Convención Nacional Eclesial. Visita pastoral a Verona, el 19 de octubre de 2006; discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007.

¹⁷⁰ Discurso a los miembros del Instituto Pontificio Juan Pablo II para los estudios sobre el matrimonio y la familia en el 25 aniversario de su fundación, el 11 de mayo de 2006.

cio posible de Dios. Este es el convencimiento de Ratzinger. De manera que la teoría educativa de Ratzinger quedaría incompleta si no dejara, siquiera anotadas, las observaciones que se pueden desprender a este respecto.

Como decía, hablando sobre el concepto de *logos*, Ratzinger afirma que este «no se presenta como razón matemática de todas las cosas, sino como amor-creador hasta el punto de convertirse en com-pasión hacia la criatura»¹⁷¹. Y continúa: «En su nivel más profundo, su contenido deberá consistir en el hecho de que el amor y la razón humana coinciden como verdaderos y propios pilares de la realidad: la razón verdadera es el amor y el amor es la razón verdadera. En su unidad son el verdadero fundamento y el fin de todo lo real»¹⁷². De esta manera, ahora sí, ese conocimiento que ansiaba el hombre como una respuesta a su nostalgia de Dios, como una alternativa a la tristeza de la que hablaba san Agustín, se revela, no de una forma abstracta¹⁷³, sino como el conocimiento del amor de Dios y su bondad con la creación. Así, Ratzinger puede concluir que la verdad, la que hace buenos a los hombres, está en un Dios que se revela como amor en la persona de Jesucristo. Quedan, pues, selladas teoría y práctica en un único conocimiento¹⁷⁴.

Todo lo que se puede deducir educativamente de este convencimiento ha de pasar, necesariamente, por un discurso que, ya sin ambages, es netamente católico. Ciertamente, gran parte de todos los argumentos que se han presentado hasta el momento no tenían por qué estar dirigidos a la comunidad de los creyentes. Eran ideas que se movían en un nivel filosófico y, aun cuando descendían al nivel de lo práctico, lo hacían de tal modo que podían ser asumidos por cualquier inteligencia. Sin embargo, con la inclusión de Jesús, Ratzinger pasa del Dios de los filósofos al Dios de Abraham, Isaac y Jacob. Y, en consecuencia, habla ya no sólo como teólogo, sino, también, como obispo. «¿En calidad de qué habla el obispo de Roma?», se pregunta Ratzinger. En calidad de representante de la «razón ética de la humanidad», se responde. Cuando Ratzinger usa el concepto de «razón ética» está diciendo que habla en representación de una

¹⁷¹ Ratzinger, Joseph. (2003). *Fede, verità, tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, 191. Italia: Cantagalli Edizioni. Cit en Blanco, Pablo. (2005). Joseph Ratzinger. *Razón y cristianismo*, 131.

¹⁷² op. cit.

¹⁷³ Carta a los seminaristas, el 18 de octubre de 2010.

¹⁷⁴ Cf. Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006; texto de la conferencia que el Papa Benedicto XVI iba a pronunciar durante su visita a la *Sapienza*, Universidad de Roma, el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero de 2008.

racionalidad, con un sistema propio, que tiene una historia y es fiel a una tradición. A su vez, que hable como obispo, como *episkopos*, como pastor, quiere decir que, interpretado a la luz de la tradición de la Iglesia, habla como quien vela por que la comunidad de creyentes permanezca unida y como quien les marca el camino, que es Jesús. En suma, en adelante, Ratzinger habla como el representante de una comunidad de creyentes con una sabiduría interna¹⁷⁵.

Dentro de estas dos notas características, en lo que se refiere a la sabiduría interna, la educación adquiriría una dimensión religiosa «intrínseca al hecho cultural, [que] contribuye a la formación de la persona y permite transformar el conocimiento en sabiduría»¹⁷⁶. Sería, por decirlo de otro modo, una nueva síntesis humanística que oriente al hombre a la luz de los primeros principios, de los fines últimos¹⁷⁷. O, expresado desde un ángulo distinto, sabiendo que amando la sabiduría se ama a Dios¹⁷⁸. El ejercicio de la teología, así, no se reduciría únicamente a las consideraciones gnoseológicas en su relación con la verdad. Ratzinger sostiene que, dado que el objeto de la teología es Dios mismo, que se revela en la persona de Jesús, el ejercicio de la teología ha de estar presidido por dos notas básicas. La primera, conocerle. A este fin se orientan todas las ramas de la teología. Pero, sobre todo, a amarle¹⁷⁹. «El conocimiento se debe transformar en amor»¹⁸⁰, llega a afirmar Ratzinger, pues, como decía a unos seminaristas –aunque es un mensaje válido para cualquier creyente¹⁸¹– el estudio se asemeja al proceso de formación de los apóstoles, quienes permanecieron con Él, lo amaron, se dejaron conducir y, después, llevaron todo lo aprendido fuera¹⁸². Para esto se necesita lo que Ratzinger formula con la expresión de «inteligencia [...] en la fe»¹⁸³, que es fruto de la oración, pero, también, del estudio denodado. Este «requiere ascesis y abnegación constante»¹⁸⁴, pues sólo así el

¹⁷⁵ Cf. Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

¹⁷⁶ Discurso a los profesores de religión católica, el 25 de abril de 2009.

¹⁷⁷ Discurso a las comunidades de las universidades pontificias y ateneos de Roma para la inauguración solemne del año académico, el 19 de noviembre de 2009.

¹⁷⁸ Cf. Discurso en la visita *Ad Limina* del episcopado de Estados Unidos (regiones X-XIII). Roma, el 5 de mayo de 2012.

¹⁷⁹ Cf. Discurso a Universidad Pontificia Gregoriana, el 3 de noviembre de 2006.

¹⁸⁰ op. cit.

¹⁸¹ Cf. Discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007.

¹⁸² Discurso a los participantes al Congreso de la Fundación Guardini sobre «El legado espiritual e intelectual de Romano Guardini», el 29 de octubre de 2010.

¹⁸³ Discurso a Universidad Pontificia Gregoriana, el 3 de noviembre de 2006.

¹⁸⁴ op. cit.

ser humano experimenta una verdadera maduración, solo cuando el estudio es «exigente, riguroso, metódico y progresivo»¹⁸⁵. La maduración se expresaría en la adquisición de una capacidad de sacrificio y una conciencia del deber, que, piensa, alcanzarán pleno sentido en la vida posterior. Pero, en una situación así, incluso movido en un principio por el amor de Dios, es fácil caer en la soberbia. Por esta razón, Ratzinger advierte que el estudio, tal y como él lo concibe, debe estar movido por la rectitud de intención, que se revelaría en que el individuo anhela buscar constantemente y únicamente la voluntad de Dios¹⁸⁶. Y esto, por supuesto, requiere paciencia. Ratzinger, ciertamente, la ve vital en este punto. Una paciencia y una constancia que «no son sinónimo de apatía o de resignación, sino que son virtudes de quien sabe que puede y debe construir no sobre arena, sino sobre roca; virtudes de quien sabe respetar los tiempos y las formas de la condición humana y, por ello, evita ofuscar las expectativas más profundas del alma con esperanzas utópicas o fugaces, que luego defraudan»¹⁸⁷. No obstante, Ratzinger termina recordando que una sabiduría de vida, comprendida y adquirida en estos términos, no puede ser posible sin colaboración humana¹⁸⁸.

Por esta razón, el *episkopos* hablaba a una comunidad de creyentes. Con ello, sostiene implícitamente que las instituciones educativas, especialmente las universidades, no están aisladas de la sociedad¹⁸⁹. Aquí, pues, se habrían de situar las consideraciones que llevaban a Ratzinger a incluir, dentro del fin de la educación, además de la formación intelectual, la dimensión comunitaria de su teleología. Como Newman en aquél párrafo que hablaba de la universidad como de «un conjunto de hombres sabios, celosos por sus respectivas ciencias, y mutuamente rivales», si se recuerda, los cuales «se ven llevados, por trato familiar y en favor de la paz intelectual, a armonizar las pretensiones y relaciones de sus disciplinas»¹⁹⁰, así Ratzinger sostiene, también, que la universidad es una comunidad de «profesores y estudiantes que buscan juntos la verdad en todos

¹⁸⁵ Discurso a la Federación de Universidades Católicas, el 9 de noviembre de 2007.

¹⁸⁶ Discurso a Universidad Pontificia Gregoriana, el 3 de noviembre de 2006; Discurso del Papa Benedicto XVI a los sacerdotes, seminaristas y estudiantes de la Facultad Pontificia de Teología de Sardinia. Visita Pastoral a Cagliari (Sardinia), el 7 de septiembre de 2008.

¹⁸⁷ Homilía para la celebración de las vísperas con los estudiantes universitarios y profesores de Roma en la preparación de las Navidades, el 16 de diciembre de 2010.

¹⁸⁸ Discurso a los estudiantes y profesores de las universidades eclesásticas de Roma, el 25 de octubre de 2007.

¹⁸⁹ Cf. Discurso a los profesores y estudiantes de la Universidad de Parma, el 1 de diciembre de 2008.

¹⁹⁰ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, v, § 1.

los saberes»¹⁹¹. Esta sería la nota característica de la universidad católica. Que, además de la calidad de la investigación y la enseñanza y de la fidelidad al magisterio de la Iglesia, es una comunidad¹⁹², pues sólo así, insertados en una comunidad, es posible vivir la fe¹⁹³ —cuya educación, como ya he señalado, es la tarea fundamental de la Iglesia¹⁹⁴.

Evidentemente, lo que compromete a todos los miembros de esta comunidad es esa búsqueda de la verdad del amor, pues, «si la verdad y el bien están unidos, también lo están conocimiento y amor»¹⁹⁵. De los estudiantes ya he dicho mucho, si no todo, lo que Ratzinger podría haber expresado. Son quienes buscan la respuesta a aquel «llegar a ser hombre», a aprender el arte de vivir, a seguir el camino de la felicidad. Son quienes han de configurar su vida según el modelo de Dios, para lo que necesitan sentirse amados y protegidos, acompañados¹⁹⁶. Es turno, entonces, de saber lo que Ratzinger piensa sobre los profesores. Dentro del pensamiento ratzingeriano, hay alusiones a los profesores de escuela¹⁹⁷. De ellos dice que dan «alma a la escuela», como si fueran focos de irradiación, pues gracias a ellos la religión católica pervive en el ámbito público de la educación básica¹⁹⁸. Pero a quienes Ratzinger, el profesor Ratzinger, dedica la mayor parte de su pensamiento es al docente universitario. La función de estos no se podría comprender sin la relación que establecen con los estudiantes, pues estos, en una época como la que he descrito en los epígrafes precedentes, en la época del relativismo, de la violencia de la razón, necesitan «auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad»¹⁹⁹. No es posible encontrar docentes así en un entorno

¹⁹¹ Viaje apostólico a Madrid con ocasión de la XXVI Jornada Mundial de la Juventud, 18-21 de agosto de 2011. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios. Basílica de El Escorial, el 19 de agosto de 2011.

¹⁹² Cf. Discurso con ocasión de la inauguración del año académico en la universidad católica del Sagrado Corazón, el 25 de noviembre de 2005.

¹⁹³ Discurso a los educadores católicos de las universidades de América. Viaje apostólico a los Estados Unidos. Washington D. C., el 17 de abril de 2008.

¹⁹⁴ Discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007.

¹⁹⁵ Discurso a los educadores católicos de las universidades de América. Viaje apostólico a los Estados Unidos. Washington D. C., el 17 de abril de 2008.

¹⁹⁶ Discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007.

¹⁹⁷ Cf. Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*, 135-144.

¹⁹⁸ Discurso a los profesores de religión católica, el 25 de abril de 2009.

¹⁹⁹ Viaje apostólico a Madrid con ocasión de la XXVI Jornada Mundial de la Juventud, 18-21 de agosto de 2011. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios. Basílica de El Escorial, el 19 de agosto de 2011.

educativo marcado por el utilitarismo o el pragmatismo, donde el docente es visto dentro de una lógica «de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor»²⁰⁰. En una universidad que lo que busca es «la verdad propia de la persona humana»²⁰¹, la misión del profesor universitario es radicalmente distinta. Es una misión que permanece unida a la tradición de los santos y de los doctores de la Iglesia que les preceden. Esta misión es «acreditar la fe ante la inteligencia de los hombres»²⁰². Y continúa Ratzinger: «el modo de hacerlo no solo es enseñarlo, sino vivirlo, encarnarlo, como también el *Logos* se encarnó para poner su morada entre nosotros»²⁰³. No obstante, si la tarea del profesor universitario es, en este sentido, ser él mismo respuesta, ser él mismo lo que se propone, su tarea no pasa, desde luego, por ofrecer soluciones cerradas, sino justo lo contrario. La tarea del profesor universitario sería, pues, plantear el interrogante por la verdad²⁰⁴. Por lo tanto, también aquí Ratzinger cree que las funciones del profesor universitario deberían girar en torno a esa verdad revelada en Jesús. Como he dicho, suscitando que los estudiantes se pregunten por ella. Pero, alejándose de lo que pensaba Newman, investigándola. Aquí el profesor no se reduciría a enseñar. Esta interpretación tan newmaniana –la cual, por cierto, se aleja tanto de la forma en que comprende la tradición– reducía la función del docente a mero transmisor. Pero Ratzinger piensa que sería imposible reducir la tarea del profesor universitario a este único aspecto. No creo que tenga que ver, simplemente, por una reflexión sobre la función que desempeña desde un punto de vista institucional, sino que se deriva de la misma dinámica de amor a Dios que ha descrito, un movimiento que atrae hacia sí, que despierta el sentimiento interior, que lleva a querer conocer más y, en este deseo, hay ya expreso una forma de amarlo o de corresponder al don de ser amado²⁰⁵. Precisamente de esta dinámica se desprende una tarea más, que es la de suscitar amor por la verdad entre sus estudiantes, promover su conocimiento y defenderla frente a interpretaciones reductivistas²⁰⁶. En definitiva, si se le preguntara a Ratzinger por el ejemplo del verdadero profesor, este no dudaría en

²⁰⁰ op. cit.

²⁰¹ op. cit.

²⁰² op. cit.

²⁰³ op. cit.

²⁰⁴ Discurso del Papa Benedicto XVI a la Universidad Pontificia Lateranense. Roma, el 21 de octubre de 2006.

²⁰⁵ op. cit.

²⁰⁶ op. cit.

señalar a Pablo de Tarso²⁰⁷, pues en él está el discípulo humilde y fiel, el «valiente heraldo», el mediador de la revelación.

No obstante, en el pensamiento ratzingeriano no se trata únicamente que la universidad sea una comunidad, sino que, como comunidad, forma parte de una más grande, que es la Iglesia. Ya sugerí la idea de que en las universidades católicas se pretende una nueva síntesis humanística que se caracterice por un nuevo tipo de «sabiduría capaz de orientar al hombre a la luz de los primeros principios y los fines últimos»²⁰⁸. Esa sabiduría ha de configurarse en comunión con la Iglesia. Esta comunión se puede interpretar desde varios niveles. Si la tarea de la educación comprende la formación de los corazones²⁰⁹, como el mismo Ratzinger la denomina, esta formación se realiza en una «práctica moral cristiana, y en la vida sacramental y, además, en el cultivo de la oración personal y litúrgica»²¹⁰. Por lo tanto, en la idea de unidad con la Iglesia hay una inevitable dimensión eclesiológica y sacramental. Pero esta formación de los corazones contempla, también, el conocimiento intelectual, que no puede reducirse a la enseñanza del catecismo ni la capellanía²¹¹, sino que ha de estimular nuevos descubrimientos que acerquen a los estudiantes a Dios. Los medios que Ratzinger contempla son, entre otros, la creación de redes que les integren en comunidades cristianas dentro de la universidad, vías que les muestren la relación entre fe y razón, y los mismos profesores²¹². La comunión de las universidades católicas con la Iglesia viene marcada por ellos. Pues si su tarea es iluminar la mente y el corazón de los jóvenes de hoy²¹³, también lo es la investigación²¹⁴. En esta línea, Ratzinger sugiere la necesidad de la fidelidad al magisterio de la Iglesia, que considera que es el eje sobre el que pivota esa unidad. En parte porque la misma Iglesia se ha hecho portavoz de la exigencia de educar en la paz y la justicia²¹⁵. Pero, sobre todo, porque su objetivo en la formación de los

²⁰⁷ Discurso a los profesores de religión católica, el 25 de abril de 2009.

²⁰⁸ Discurso a las comunidades de las universidades pontificias y ateneos de Roma para la inauguración solemne del año académico, el 19 de noviembre de 2009.

²⁰⁹ Discurso en la visita *Ad Limina* del episcopado de Estados Unidos (regiones X-XIII). Roma, el 5 de mayo de 2012.

²¹⁰ op. cit.

²¹¹ Cf. op. cit.

²¹² Cf. op. cit.

²¹³ Discurso a los miembros de la Comunidad Académica. Viaje apostólico a la República Checa. Praga, el 27 de septiembre de 2009.

²¹⁴ op. cit.

²¹⁵ Mensaje para la celebración de 45º Día Mundial de la Paz, el 1 de enero de 2012.

jóvenes es ofrecer una «visión completa y unitaria de las verdades reveladas y de su acogida en la experiencia de fe de la Iglesia»²¹⁶. Ratzinger no dudaba en animar a los estudiantes, por ejemplo cuando se dirigía a seminaristas, a que estudiaran en Roma porque esto reforzaba los lazos con la Iglesia²¹⁷.

III

§ 11. Si, después de esta investigación, me viera obligado a reducir todo el análisis a alguna conclusión clara sobre la influencia de Newman en la filosofía educativa de Ratzinger, esta sería una paradoja. La de que la verdad, que es el faro de guía de ambas perspectivas, es tanto lo que les une como lo que les separa.

Comencé sosteniendo que, pese a que, en líneas generales, Ratzinger expresaba el fin de la educación de una manera comprehensiva, incluyendo tanto la dimensión intelectual del individuo como la social, al final, como reflejaba el análisis de las veces en que expresaba su perspectiva sobre el fin de la educación, terminaba concediendo mayor importancia a la búsqueda de la verdad que a cualquier otra dimensión. Y una búsqueda de la verdad, por cierto, de carácter intelectual. Tan es así que, pienso, se podría afirmar que cualquier cosa que pudiera ser dicha sobre la gnoseología de Ratzinger se podría sostener, también, de su teoría educativa. Si su análisis de la realidad sostiene que existe una crisis de la verdad, así también existe una crisis de la educación²¹⁸. Si esa crisis de la verdad se caracteriza por que la razón está gobernada por una lógica ilustrada, ajena a la fe, la educación ha quedado presidida por una mentalidad utilitarista y pragmatista, que ha olvidado plantear preguntas sobre el sentido de la existencia. Si, en fin, se duda incluso de que pueda existir una verdad y de que alguien sea capaz siquiera de decir algo definitivo sobre el fin del hombre, se duda, en definitiva, de que una educación pueda conducir al hombre a una vida más plena y de que los agentes educativos puedan guiar a ellas a sus estudiantes

²¹⁶ Discurso a los sacerdotes, seminaristas y estudiantes de la Facultad Pontificia de Teología de Sardinia. Visita Pastoral a Cagliari (Sardinia), el 7 de septiembre de 2008

²¹⁷ Discurso a los estudiantes y profesores de las universidades eclesíásticas de Roma, el 25 de octubre de 2007.

²¹⁸ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 30.

como parte fundamental de su misión. En este sentido, Ratzinger se muestra muy newmaniano. Ya dije en el primer bloque de mi investigación, como es necesario decir de nuevo ahora, que la *Idea* no podía ser leída como un libro de teoría educativa. La universidad del cardenal era el reflejo de una teoría del conocimiento y sus frutos estados de la mente. De manera que lo que se podía decir sobre cómo conoce el hombre, se podía decir de la forma en que una universidad funciona. Así, como digo, la filosofía educativa de Ratzinger reposa sobre este presupuesto, aunque posee una perspectiva más amplia. Es en este segmento donde comienzan a distanciarse.

Para su *Idea*, Newman diseñó un índice en que se preveía analizar la «influencia de la teología en las demás ramas del saber»²¹⁹, pero, finalmente, este análisis no llegó a producirse o se redujo a las consecuencias que tenía, para la unidad del conocimiento, el hecho de prescindir de la teología. Ratzinger sigue al cardenal a la hora de analizar muchas de las consecuencias que tiene la emancipación de la razón respecto de la fe. No obstante, a diferencia de él, sí articula una teoría que contempla la influencia que la fe ejerce en la razón. De esta manera, Ratzinger argumenta que la fe purifica la razón. Y, todavía más, la fe no disminuye las posibilidades que tiene la razón para conocer la realidad, sino que la ensancha y la lleva más allá de los límites en que la lógica racionalista la ha enclaustrado. El cristianismo, siempre que sintió que podía reducirse a una religión mítica o a una religión de la Escritura, tomó el camino de la razón. Lo hizo Juan en su prólogo. Más tarde, los hicieron los Padres. Y, ya en el ámbito de la universidad, lo hizo Tomás de Aquino. Justo aquí, Ratzinger —que nunca se sintió especialmente atraído por la tomística de su formación— pone como ejemplo el plan de estudios de la universidad medieval, donde la filosofía, como baluarte de la razón, y la teología, del lado de la fe, se mantuvieron en diálogo según el modelo de *partim partim*. Ratzinger, como se puede observar, no partió de Newman en este punto. Tampoco lo siguió cuando se mantuvo en la opinión de que el nacimiento de la universidad ha de fijarse aquí, en el medievo, y no en la Antigüedad Clásica.

No obstante, las diferencias más evidentes se derivan de la noción de «verdad» que cada uno postula para su teoría. La ascendencia aristotélica del pen-

²¹⁹ Cf. Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, III.

samiento newmaniano le llevaba a formular que la relación de la universidad con la verdad se producía de un modo únicamente intelectual. Esto se reflejaba en que la formación universitaria de los estudiantes era, también, únicamente intelectual. Pese a su premisa, Newman era consciente de que los años de formación universitaria demandaban, también, el afianzamiento de la estructura moral de la persona. Así que formuló una idea de la universidad en que esta aparecía estructurada en dos instituciones. Lo que él denominaba universidad, el recinto dedicado a la adquisición de un hábito filosófico de la mente, y el *college*, dirigido a una educación moral y pastoral. Aunque Newman admitía que se podía dar una formación moral derivada de una educación puramente intelectual, el fruto de esta sería una religión de la razón, que se expresaría en los modos de un caballero –lo cual no tenía por qué ser bueno en sí mismo y, en todo caso, no era suficiente, desde su punto de vista.

Ratzinger, por su parte, no sigue el curso del pensamiento aristotélico. Rara vez cita al estagirita y, cuando habla sobre sus maestros, no le cuenta entre ellos. Lo que hay de santo Tomás en él, en fin, no tiene la suficiente fuerza como para poder calificarle de tomista. Ratzinger tiene una ascendencia más claramente platónica, más agustiniana. Resulta evidente cuando, en su doctrina de la conciencia, acude a la mayéutica socrática para describir la atracción que lo divino ejerce sobre la creación. Pero es todavía más claro en su teoría de la verdad. Así como en el concepto de «*logos*» del prólogo joánico había una unidad entre la inteligencia creadora de Dios, la razón humana y la persona de Jesús, en la forma que Ratzinger adopta para describir su noción de «verdad» incluye dentro de ella la razón, la moral, la fe y las distintas relaciones que se establecen entre ellas.

Un primer movimiento hacia la verdad sería su aprehensión. Si acabo de escribir que lo divino ejercía algo así como una fuerza de atracción de lo creado hacia sí, debo señalar, ahora, que no es como la imposición de Dios con sus criaturas, sino, más bien, el sentimiento de melancolía que estas experimentan lo que las lleva a buscarle. Lo que Ratzinger llama, en ocasiones, nostalgia de Dios y, en ocasiones, «*quarere Deum*». En cualquier caso, este primer movimiento está marcado por el deseo de querer conocer a Dios. No obstante, en el pensamiento ratzingeriano, como en el himno a la caridad de los corintios, conocer es amar. Por lo tanto, tal y como Ratzinger comprende este primer movimiento

hacia Dios, hay, a la vez, una dimensión intelectual y amorosa, de correspondencia –que se acerca y se aleja a la vez, como dije, de Newman–, pues querer conocer sin más produce la tristeza. A su vez, la verdad no puede reducirse a sólo un discurso racional, pues, de ser así, no sólo sería la tristeza, sino también la desesperanza. Dicho en términos más propiamente ratzingerianos, si bien la verdad es cognoscible por la razón, su contenido no es meramente informativo. Para hablar del fruto del conocimiento, Ratzinger hace suya la expresión paulina de «sabiduría de vida». «Sabiduría» sería un conocimiento particular de la creación, que es vista desde el prisma del crucificado, y proporciona la respuesta a como relacionarse con lo creado y con Dios. Por lo tanto, la «verdad» no ofrece una respuesta únicamente cognoscitiva –como digo, no colmaría las expectativas del hombre sobre cómo vivir, sobre cómo ser feliz– sino que es intelecto y moral y amor y, con todo, no hay un desvelamiento de la gramática de todo lo creado, sino que el mismo Dios que es verdad se mantiene aún en el misterio²²⁰.

De aquí se derivarían consecuencias prácticas ciertamente importantes, que superan lo que Newman fue capaz de prever en sus discursos. El ejercicio de la libertad del individuo, si bien no sigue un guion previo, sí que, mediante el conocimiento de la verdad puede orientar su naturaleza hacia lo que es. Por otra parte, el diseño de la normativa jurídica, que estaría presidida, precisamente, por este conocimiento del bien y del mal que escrito en una gramática del ser que se puede leer, el diseño, decía, sabe que existen unos límites en la dignidad humana que los excesos de la razón humana no pueden violentar. ¿Pero y la universidad? También esta es vista como una unidad. Como una unidad del conocimiento, en los mismos términos en que la expresaba Newman, aunque Ratzinger la ve especialmente materializada en la Universidad de París del siglo XIII. Pero es, a la vez, comunidad. Si es cierto que Newman llegó a incluir algún párrafo que sugería esta idea, Ratzinger la enriquece añadiéndole una perspectiva cristológica. Así como en Jesús el cristiano encuentra una relación de carácter personal, la universidad adquiere este carácter, necesariamente, por la presencia de Jesús. En un nivel institucional, la universidad es parte de la Iglesia y contribuye a la difusión del mensaje evangélico. Y, en un nivel personal, los profesores universitarios contribuyen a la difusión de la verdad, entendida en estos términos, suscitando entre sus estudiantes la pregunta por lo trascendente,

²²⁰ Cf. Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*, 45-47.

encarnando lo que predicán, investigando más la verdad, suscitando el amor por ella.

§ 12. Pienso que, si se ha de valorar la concepción ratzingeriana de una universidad en comparación con la idea de Newman, los seguidores más puristas de este último dirían que el primero no ha sabido captar los rasgos esenciales de su universidad y, mucho menos, releerlos para trasladarlos al siglo XXI. Los detractores de Newman, sin embargo, señalarían que es tan utópica la *Idea* que ni siquiera influyendo a un papa es posible llevarla a una realidad práctica de un modo afortunado. No obstante, si yo me viera en la obligación de tener que valorar la universidad ratzingeriana en comparación con la newmaniana, no podría dar la razón ni a los puristas ni a los detractores de Newman.

Los seguidores más puristas de la universidad newmaniana habrían sabido ver que, en sus elementos más esenciales, Ratzinger ha hecho suyo a Newman y lo ha sabido integrar en su esquema de pensamiento. Como el cardenal, Ratzinger también parte de un diagnóstico que rechaza una universidad donde sólo cabe la razón experimental y la lógica utilitarista, las cuales, respectivamente, expulsan la teología de las cátedras universitarias y confunden los fines universitarios con los mercantilistas. Ambos creen que la presencia de la teología en la universidad contribuye a que se haga efectivo un diálogo fructífero entre la fe y la razón y ambos comparten la idea de que, en fin, todas las consecuencias de su ausencia repercuten en los estudiantes y en el hecho de que la universidad pueda ser digna heredera del nombre de universidad. En este sentido, Ratzinger ha interpretado los elementos esenciales de las conferencias que el cardenal leyó en Dublín y las ha desarrollado.

No obstante, que la orientación que Ratzinger ha dado a su interpretación de la universidad se haya dirigido a un sitio distinto del que, probablemente, Newman la hubiera conducido, no afirma que Ratzinger no haya sabido captar esos elementos esenciales ni que la *Idea* sea inviable. En efecto, Ratzinger se ha distanciado de Newman en algunos elementos aparentemente banales. La importancia que Newman concedía al intelecto le llevó, cuando escribió su historia de las universidades, a creer que estas ya existían prototípicamente en la distintas escuelas de la Antigüedad Clásica mientras que Ratzinger, que también sitúa la razón en el centro de su reflexión, piensa, sin embargo, que nacen como un impulso de la Iglesia —quizá en una interpretación demasiado eclesial. Este

mismo interés por la dimensión eclesial de la universidad lleva a Ratzinger a situarla como un instrumento de la misión evangelizadora de la Iglesia, lo cual no es ajeno al primer discurso de la conferencia de Newman. Sí lo es que Ratzinger sugiera la relación entre el magisterio y la investigación cuando Newman, quizá porque escribió cuando ni se había aprobado la infalibilidad papal, no la consideró. Más todavía cuando el cardenal atribuía a los docentes la función de enseñar, únicamente. Pero, como decía, estos son elementos banales en relación a la idea que late en el fondo de los discursos newmanianos y de la universidad ratzingeriana.

En efecto, tomar los principales elementos de la *Idea* no hace de Ratzinger un newmaniano y dirigir su idea de la universidad hacia otra dirección no puede mover a pensar que creyera que las tesis de Newman fueran inviables. Demuestra, simplemente, que los dos teólogos comparten algunos puntos, aunque tienen referentes teológicos de fondo que les llevan a diferir. Ya demostré cómo condiciona a Newman el aristotelismo en el que se movía su pensamiento. Ratzinger, por su parte, tiene una formación teológica que es radicalmente distinta. Si bien es cierto que tomó a Newman como uno de sus maestros, especialmente en la formulación de la doctrina de la conciencia y el personalismo teológico, la teología desde la que propone su idea de universidad está fuertemente influida por otros tres factores. El primero es un esquema agustiniano que le lleva a concluir que las consecuencias de haber captado con certeza un aspecto de la verdad no tiene consecuencias puramente intelectuales, eruditas si se prefiere, sino que configura la libertad humana en base a esa verdad que se ha aprehendido. Junto a Agustín, en el fondo de esta tesis late la manera peculiar en que lee el concepto de «*logo*» en el prólogo joánico. Allí se convocan la verdad como «razón» y «bien» junto con la razón creadora, que es Dios Padre, la revelación de este en la persona de Jesús y la razón humana, que quiere y puede conocerlos para encontrar respuestas al drama de su existencia. Estos dos elementos, más que ningún otro aspecto que se pudiera aducir, hacen que Ratzinger desarrolle su idea de universidad en una dirección distinta al Newman que configuraba su institución en base a la formación de las virtudes intelectuales y las virtudes morales. Para Ratzinger, estas dos se reconcilian en la verdad, que es el fin al que tiene la universidad. Finalmente, los escritos en que Ratzinger alude a la educación son prácticamente escasos hasta que se ve obligado a pensar en

ella, ya como Sumo Pontífice. Esto imprime a su filosofía educativa un carácter marcadamente pastoral y eclesiológico que se evidencia en el interés por sugerir que el ejercicio de la teología debe realizarse en función del magisterio, aunque no limita la independencia de las universidades católicas respecto del magisterio.

No obstante, el hecho de emitir un juicio sobre la teoría educativa de Ratzinger en sí misma, y no ya en relación a la filosofía newmaniana, produce como una escisión entre proceder de un modo únicamente teológico o pensar desde una perspectiva más educativa. Desde la primera dimensión, en la universidad de Ratzinger hay sugerida una enorme profundidad. Si Dios es uno, tal y como afirma la fe católica, del conocimiento de su autorrevelación no pueden derivarse, únicamente, contenidos intelectuales, sino, también, una idea del bien que orienta la configuración de un marco legislativo y da respuestas al drama de la existencia humana. Con todo, pese a poseer un pensamiento profundamente marcado por Agustín —especialmente, a la hora de articular esta filosofía educativa—, pese a haber crecido con un desarrollo del personalismo teológico que va más allá del que inició Newman, y pese a la función moral que atribuye a los profesores universitarios, resulta complicado evitar la impresión de que Ratzinger no ha tomado una antropología teológica que considere el pecado original o no ha querido entrar en la dinámica de un pesimismo teológico. En su pensamiento, los males se derivan de un uso de la razón que arroja a Dios a los márgenes de la existencia humana y, así, sin tener ya en cuenta al Creador, es cuando el hombre se ve arrastrado por la sabiduría del mundo e incurre en la violencia de la razón. Pero lo cierto es que el hombre conoce la verdad y no la sigue o no sabe cómo hacerlo. Ratzinger insiste, así, en la función moral de los profesores universitarios y en la orientación existencial que deberían dar a sus estudiantes. También propone, cuando se refiere sin ambages a las instituciones plenamente católicas, cuando no habla de la esencia de la universidad, quiero decir, que han de promoverse lugares de encuentro con Dios y espacios para la oración y la vida comunitaria. Con todo, hace caer el peso de la formación moral en el conocimiento de la verdad. Pero, en mi opinión, la realidad de la existencia humana y la dinámica propia del cultivo de la virtud mueven a pensar que, quizá, no sea tan descabellado pensar en una formación moral específica como parte integrante de la esencia de la institución universitaria, cristiana o secular.

* * *

Casi al mismo tiempo que Ratzinger supo de Newman por primera vez durante los años de la dictadura nazi y, más tarde, cuando comenzó a escribir en su despacho de la Santa Sede los discursos con que intentaría componer este fresco sobre la universidad católica, entre las islas británicas y Norteamérica, un escocés se encontraba desarrollando una filosofía que marcaría, profundamente, el devenir de las discusiones en filosofía moral. Alasdair MacIntyre, que pasó del marxismo al catolicismo –no se sabe muy bien cuándo– leyó, en alguno momento de sus viajes entre continente y continente, la *Idea* del cardenal –aunque, quizá, antes conoció su *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana* y su *Grammar*. En cualquier caso, cuando MacIntyre escribió su filosofía, contrajo con Newman una deuda, sobre todo en su noción de «tradición». Pero más grande fue esta deuda cuando los *journals* y algunos capítulos de sus libros comenzaron a contener sus reflexiones sobre el lugar que ocupaba la universidad en su pensamiento. Ahí sí, en este filósofo que proponía a la academia el regreso a la comprensión aristotélica de la virtud, la teoría educativa del cardenal encontró, quizá, el ambiente más propicio en que ser llevada al siglo XXI.

LA IDEA DE UNA COMUNIDAD ILUSTRADA:

JOHN HENRY NEWMAN & ALASDAIR MACINTYRE

MacIntyre, a diferencia de Ratzinger –quien compuso sus textos educativos como una preocupación práctica de su tarea como pontífice romano– había escrito sobre educación durante toda su trayectoria académica¹. Sin embargo, no fue hasta que concedió una entrevista al *Journal of Philosophy of Education*² y hasta la publicación de *The very idea of a university*³ y *God, Philosophy, Universities*⁴, que el cardenal y la idea de una universidad aparecieron unidos en su pensamiento de un modo tan claro, tan expreso. Antes, ambos habían aflorado como apuntes al final de sus escritos, al margen de algunos de sus argumentos o ilustrando las tradiciones filosóficas con que interpretaba la historia de la filosofía. Pero, incluso a pesar de los últimos capítulos de *Whose Justice? Which Rationality?*, de la manera en que la universidad constituyó el escenario perfecto para el desarrollo de *Three rival versions of moral enquiry*⁵ y de la posible lectura pedagógica de su *Dependent rational animals*, MacIntyre no percibía que su obra casi le estaba obligando a pensar la universidad de una forma cada vez más explícita, viendo en ella «el vértice al que aspiran las etapas [educativas] anteriores»⁶, el lugar cuya

¹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1987). The Idea of an Educated Public. En G. Haydon (ed.). *Education and Values (The Richards Peters Lectures, delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*. London: London University Press; Traducción al castellano: (1991). La idea de una educación pública. *Diálogo filosófico*, VII, 324-342.

² Cf. MacIntyre, Alasdair. & Dunne, Joseph. (2002). Alasdair MacIntyre on Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1), 1-19.

³ Este artículo se publicó en dos revistas científicas distintas. La que manejo en este capítulo es Id. (2009). The very Idea of a University: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362. La otra publicación corresponde a: Id. (2010). The very Idea of a University: Aristotle, Newman, and us. *New Blackfriars*, 91 (1031), January, 4-19.

⁴ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2009). *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; Traducción al castellano: (2012). *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*. Granada: Nuevo Inicio.

⁵ MacIntyre, Alasdair. (1990a). *Three Rival Versions of Moral enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*. Indiana: University of Notre Dame Press; Traducción al castellano: (1992). *Tres visiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.

⁶ Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 29. Pamplona: EUNSA.

misión es «conservar y ampliar los horizontes del conocimiento»⁷, donde «el conflicto de paradigmas se vuelve más claro y donde se hace más urgente su resolución»⁸. Cuando se hizo consciente de esto, por fin, centró su atención, casi de manera simultánea, en el cardenal Newman⁹. Y rechazó, prácticamente al mismo tiempo, que se hablara de este nuevo aspecto de su pensamiento como de una filosofía de la educación específica. MacIntyre, en efecto, se resistía a la idea de que pudiera existir algo así como una filosofía de la educación con razones de naturaleza epistemológica¹⁰.

En la conversación que referí al comienzo, MacIntyre defendía la tesis de que la reflexión educativa es parte integrante de una concepción filosófica más extensa, y que, como la enseñanza, no constituye una «práctica». Su interlocutor en aquella entrevista, Joseph Dunne, le hizo notar que no estaba acertando a situar lo educativo en su propio pensamiento, como pensaban otros filósofos de la educación¹¹. En él, afirmaba Dunne, la educación sí es una «práctica». El núcleo principal que dividía a ambos filósofos se encontraba en esa noción de «práctica» que vengo repitiendo, de manera insistente, en este último párrafo. MacIntyre había definido este concepto como

«cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente»¹².

Dunne, que, con toda seguridad, tenía esta definición en mente cuando quiso defender su postura, pensaba que la enseñanza contenía todos los elementos con que MacIntyre la había perfilado. Esta sería, así, una actividad humana cooperativa, establecida socialmente, que, con todo, es capaz de orientar

⁷ op. cit., 29.

⁸ op. cit., 29.

⁹ Cf. Sullivan, John. (2015). Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in *The Idea of a University*, 105-107. En Frederick de Aquino & Benjamin A. King. (eds.). *Receptions of Newman*, 95-114. Oxford: Oxford University Press.

¹⁰ Cf. MacIntyre, Alasdair & Dunne, Joseph. (2002). *Alasdair MacIntyre on education*, 9.

¹¹ Cf. Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251; Smeyers, P. & Burbules, N. C. (2006). Education as initiation into practices. *Educational Theory*, 56, pp. 439-449; Hager, P. (2011). Refurbishing MacIntyre's Account of Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (3), 545-561.

¹² MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la virtud*, 233.

la existencia de una persona, tanto porque le convierte en un hombre virtuoso como porque constituye de por sí un tipo de vida especial¹³. Además, de ella se derivarían bienes internos y externos. A estos últimos, el dinero, la categoría social¹⁴, habría que añadir los test, las evaluaciones, que ponen en evidencia el grado de excelencia alcanzado por los docentes¹⁵. Por su parte, los bienes internos serían los mismos estudiantes, quienes, curiosamente, encarnarían los distintos grados de excelencia alcanzados por el profesor. O, en palabras del propio Dunne, «la excelencia de los profesores es extendida a través de las mejores realizaciones de excelencia de sus estudiantes»¹⁶. No obstante, para que esto sea así, la enseñanza habría de ser comprendida como una relación de ayuda, como un proceso «más o menos sistemático a través del cual una persona es ayudada a desarrollar su propio potencial y lograr una identidad»¹⁷.

Por su parte, MacIntyre difería de Dunne e insistía en «que los profesores están envueltos en una variedad de prácticas y la enseñanza es un ingrediente en cualquier práctica»¹⁸. O, dicho de otro modo, que la enseñanza es «un conjunto de destrezas y hábitos puestas al servicio de una variedad de prácticas»¹⁹. MacIntyre, así, centraba su argumentación en la convicción de que la enseñanza persigue un fin, un bien, que es distinto de ella misma. Esto se observaría, por ejemplo, en la vida de los docentes. «La vida de un profesor de matemáticas», objetó, «cuyos bienes son los bienes de las matemáticas, es una cosa; y la vida de un profesor de música, cuyos bienes son los bienes de la música, es otra»²⁰. En suma, concluyó MacIntyre, «toda enseñanza es la búsqueda de algo más y así la enseñanza no tiene sus propios bienes»²¹. MacIntyre amplió esta idea, después, a una dimensión epistemológica. «Esta es una razón por la que cualquier concepción de filosofía de la educación como un área distinta de la investigación filosófica es un error», decía. «Las investigaciones en educación son

¹³ Cf. MacIntyre, Alasdair & Dunne, Joseph. (2002). *Alasdair MacIntyre on education*, 7-8; Hogan, P. (2003). Teaching and Learning as a Way of Life. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 207-223; Kerdeman, D. (2003). Pulled Up Short: Challenging Self-Understanding as a Focus of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 293-308.

¹⁴ MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la Virtud*, 234 y ss.

¹⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair & Dunne, Joseph. (2002). *Alasdair MacIntyre on education*, 8.

¹⁶ op. cit., 7.

¹⁷ op. cit., 8.

¹⁸ op. cit., 8.

¹⁹ op. cit., 5.

²⁰ op. cit., 9.

²¹ op. cit., 9.

una parte importante de las investigaciones en la naturaleza y los bienes de esas actividades en las cuales nosotros necesitamos ser iniciados por la educación»²², pues, por ejemplo, alguien debe emplearse en pensar cuál es el mejor camino para que otro individuo llegue a ser artista, pero sin que ello signifique que el fin de ese camino es aprender sin más, sino que es, en efecto, ser iniciado en la práctica del arte. En sus reglas, en sus cánones. Lo que MacIntyre sostenía, dicho de otro modo, es que no puede existir una teoría educativa al margen de una reflexión sobre los primeros principios y los fines últimos de cualquier práctica. No obstante, se da la ambivalencia de que, si bien la reflexión sobre los bienes de una práctica constituye la fuente de sentido para la tarea educativa, sin esta, la imagen de los bienes que se pretenden alcanzar sería incompleta, pues no se sabría cómo alcanzarlos. La filosofía de la educación en MacIntyre no es, en fin, una filosofía independiente ni una reflexión prescindible.

MacIntyre, así, además de adoptar una perspectiva epistemológica excluyente respecto de la filosofía de la educación, sugirió, como por añadidura, un tipo particular de hermenéutica con la que comprender el lugar de la educación en su filosofía. Que, precisamente, lo que se predique de ella ha de ser comprendido dentro de su propuesta filosófica. No obstante, como el mismo MacIntyre realizó en sus obras, para comprender su pensamiento habría que conocer, también, cómo se gestó este. Y, curiosamente, Newman –salvo con su doctrina de la tradición– no desempeñó ningún papel importante hasta la formulación de una noción sobre la universidad.

* * *

§ 1. Lo más cerca que MacIntyre estuvo de Newman durante su infancia fue que, curiosamente, la familia de su padre, Eneas John, provenía del mismo país donde el cardenal fundó su universidad²³. Sin embargo, el pequeño de los Ma-

²² op. cit., 9.

²³ Cf. Pearson, Thomas D. (1994). Kinesis interview with Professor Alasdair MacIntyre. *Kinesis*, 20, 34-47; Elie, Paul (1995). A Rebel in Defense of Tradition: The Incommensurable Lives of Alasdair MacIntyre. *Lingua Franca*, 6, 55-64; Perreau-Saussine, Émile. (2005). *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle. Introduction aux critiques contemporaines du libéralisme*. Paris: PUF; González-Pérez, Juan. (2006). Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre, 9. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 97, 5-120.

cIntyre nació en Glasgow, creció en East End y fue bautizado en la iglesia presbiteriana. Difícilmente podría deducirse que había escuchado hablar de Newman durante esta época y, más todavía, cuando que fuera bautizado no significa que su formación tuviera algún tipo de orientación cristiana²⁴. Lo que más recuerda MacIntyre de sus primeros años es la cultura irlandesa de sus ancestros, que, de algún modo, condicionó su perspectiva filosófica. «Mi imaginario de niño», decía, «se nutrió ante todo de una cultura oral celta»²⁵. O, quizá, esta cultura era reinterpretada en los términos en que desarrolló su pensamiento posteriormente, pues sostenía que los

«hechos más importantes de esta cultura eran algunas formas de lealtad y el nexo con los padres y la tierra. Ser justos significaba desempeñar el papel al cual cada uno había sido asignado por la comunidad local. La identidad derivaba del puesto que el individuo ocupaba en la comunidad, en los conflictos y en las disputas causadas por sus acciones incorrectas que, en el tiempo de mi infancia, eran definidas ya como historia personal. El concepto que uno se formaba del individuo coincidían con las historias que de él se alcanzaban a contar»²⁶.

El pensamiento macintieriano continuó desarrollándose cuando cumplió trece años de edad y comenzó sus estudios en *Epsom College*, una institución con un ideal típicamente ilustrado y universalista²⁷. Allí, MacIntyre recibió clases de un antiguo alumno de Collingwood y adquirió la idea de que la historia puede ser presentada como una narración de sucesos, cuya trama se desarrolla en un contexto vital que les da sentido²⁸. MacIntyre conoció la obra de John Ruskin, también. Que existen materias y elementos del pensamiento aparentemente dispersos que, con todo, pueden ser articulados en una visión orgánica de la realidad. Por su parte, las conversaciones que mantenía con algunos frailes dominicos durante estos años le pusieron en contacto, por primera vez, con el pensamiento del aquinate, pero, a decir verdad, no lograron más que sembrar dudas en un MacIntyre que andaba desorientado sobre sus propias opciones religiosas.

²⁴ Cf. González-Pérez, Juan. (2006). *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, 9-10.

²⁵ Cit. en Borradori, G. (1996). *Conversaciones filosóficas. El nuevo pensamiento americano*, 202. Colombia: Norma.

²⁶ op. cit., 202.

²⁷ Cf. González-Pérez, Juan. (2006). *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, 10.

²⁸ Cf. op. cit., 41.

Así siguió durante sus primeros años universitarios en el prestigioso *Queen Mary College* de Londres –donde, por cierto, se graduó como *Bachelor of Arts* con un año de antelación²⁹. Durante estos años conoció a Platón y Aristóteles y, gracias a un esmerado entrenamiento en matemáticas y a una exigente formación filológica, adquirió el rigor, la precisión y el contenido que, más tarde, imprimió a la filosofía analítica de la que se sirvió para gran parte de sus argumentos³⁰. Sus inquietudes intelectuales, además, se traducían en actividad y, así, entró en relación con el marxismo y con el cristianismo –bajo la apariencia del anglicanismo. Se afilió al partido comunista y perteneció, durante un tiempo, al *Christian Student Movement*.

En la sede de los comunistas le proporcionaron una formación que le desilusionó más bien pronto que tarde. Porque predicaban justicia, paz y pan a la vez que actuaban conforme a planteamientos morales de carácter liberal, y porque, sobre todo, supo de las atrocidades que el régimen estalinista había cometido en la Hungría de 1956³¹. Pero tampoco el cristianismo colmó las expectativas de MacIntyre, quien añadió más dudas a su confusión. Percibía que la teoría de Barth –que, en este tiempo, representaba para él la religión cristiana–, no le ofrecía un vínculo claro que relacionara las discusiones sobre fe y razón con las necesidades sociales de los trabajadores que conoció en East End³². Con todo, MacIntyre dedicó los primeros textos filosóficos que compuso a intentar articular el marxismo y el cristianismo en una perspectiva, sobre todo, moral. No obstante, si bien esto no le hizo confundirse más, pues sus ejercicios le llevaban, aparentemente, a comprender mejor ambas filosofías, sí que sus fracasos le desencantaron cada vez más. Solo pudo concluir que el discurso teológico se había alejado de las preocupaciones de las personas, y el marxismo, pese a su naturaleza activa, no conseguía hacer operativas las promesas cristianas de las que se había apropiado.

Al finalizar este periodo, MacIntyre comenzó su trayectoria académica con un *Master of Arts* en la universidad de Manchester³³. Ya había mostrado interés por la filosofía moral en los años previos, cuando acudía a escuchar a Ayer y

²⁹ Cf. op. cit., 10-11.

³⁰ Cf. op. cit., 10-11.

³¹ Cf. op. cit., 13.

³² Cf. op. cit., 12-13.

³³ Cf. op. cit., 11.

redactaba escritos sobre esta temática, así que decidió que el tema de su disertación sería *The significance of the Moral Judgements*. La valoración favorable de esta le habilitó para enseñar en la universidad. Al inicio de su carrera académica, así, se le presentó la posibilidad de escoger entre dos puestos, ambos como *assistant lectureship*, sólo que uno en North Staffordshire y otro en el mismo lugar donde se encontraba, en Manchester. MacIntyre decidió permanecer en esta ciudad y enseñó filosofía y psicología de la religión durante tres años. Después, pese a que ascendió a *lecturer*, decidió emigrar a los Estados Unidos por primera vez.

Sus coqueteos previos con el partido comunista hicieron que el gobernador de Massachusetts tuviera que interceder frente al Gobierno para que pudiera enseñar en la Universidad de Brandeis³⁴. Pero, al poco, MacIntyre no terminó de encontrarse cómodo y decidió probar suerte en otra institución. Comenzó, así, un viaje que lo llevó desde la Guerra Fría hasta el siglo XXI, de universidad en universidad.

Enseñó durante ocho años con los jesuitas, en *Boston College*³⁵, de donde partió a *Wellesley College*, para emigrar, en 1982, a *Vanderbilt*, en Tennessee, hasta 1990³⁶. Quiso participar, después, en un ambicioso proyecto de doctorado en la *University of Notre Dame* que interrumpió por *Duke University*³⁷ hasta que volvió a *Notre Dame* en el año 2000, esta vez como *Permanent Senior Resarch Fellow* en el *Center for Ethics and Culture*³⁸. Permaneció allí diez años. Después, el uno de julio de 2010, MacIntyre regresó al viejo continente ya como catedrático emérito en el *Center for Contemporary Aristotelian Studies in Ethics and Polithics*³⁹. Después de todo, MacIntyre aprendió que la

«noción de que el filósofo moral puede estudiar los conceptos de la moral simplemente reflexionando, estilo sillón de Oxford, sobre lo que él o ella y los que tiene alrededor dicen o hacen, es estéril. No he encontrado ninguna buena razón para abandonar este convencimiento; y emigrar a los Estados Unidos me ha enseñado que aunque el si-

³⁴ Cf. op. cit., 56.

³⁵ Cf. op. cit., 61-62.

³⁶ Cf. op. cit., 65.

³⁷ Cf. op. cit., 11.

³⁸ Cf. op. cit., 85-86.

³⁹ Cf. op. cit., 95, 106.

llón esté en Cambridge, Massachusetts, o en Princeton, Nueva Jersey, no funciona mejor»⁴⁰.

Durante este tiempo, MacIntyre se divorció en dos ocasiones antes de casarse con Linn Sumida Jay⁴¹ y experimentó una conversión al catolicismo, de la que solo dijo que era «un católico romano. Punto. No hay otro sentido. Creo que estoy educado para creer en Dios a través de la Iglesia. Y cuando Dios habla no hay nada que hacer sino obedecer o desobedecer. Yo no sé de qué otra manera podría ser uno un católico romano»⁴². Durante su trayectoria intelectual entre las diferentes universidades, únicamente dos cosas se mantuvieron inalterables⁴³, como él mismo cuenta. «En primer lugar, la crítica radical del liberalismo post-ilustrado y, en segundo, la convicción de que los problemas morales, políticos y metafísicos sólo se pueden plantear y resolver adecuadamente dentro de un sistema aristotélico»⁴⁴.

I

§ 2. En efecto, una de las constantes en el pensamiento macintieriano es su rechazo al liberalismo, el cual, precisamente por ser sempiterno en él, «es muy anterior a la publicación de *After Virtue*»⁴⁵, su *opus maior*. En concreto, su «crítica radical del liberalismo post-ilustrado» se remonta a los años de *East End*⁴⁶, cuando era marxista, en mayor o menor medida. Por aquél entonces, Marx era, para MacIntyre, el más aristotélico de todos los pensadores contemporáneos. Le encandilaron el pesimismo con que sus escritos hablaban de una sociedad reducida a las fuerzas del mercado y la tristeza del ciudadano marxista, que había aceptado, a cambio de unas necesidades básicas más o menos cubiertas, de un ocio más o menos entretenido –aunque igual de alienante–, una existencia anodina, alienada, a los pies de una máquina de producción. MacIntyre, que,

⁴⁰ MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la Virtud*, 9.

⁴¹ Cf. González-Pérez, Juan. (2006). *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, 40, 61-62, 65.

⁴² Cit. en op. cit., 89.

⁴³ Cf. Yepes Stork, R. (1990). *Después de Tras la virtud*. Entrevista a Alasdair MacIntyre. *Atlántida*, 1, 87.

⁴⁴ op. cit., 87.

⁴⁵ op. cit., 87.

⁴⁶ Cf. Yepes Stork, R. (1990). *Después de Tras la Virtud*, 87.

como digo, se vio fuertemente influido por esta descripción marxista, comenzó a pensar en las consecuencias morales que se derivaban de esta situación⁴⁷.

El liberalismo visto por MacIntyre, así, nació como un efecto perverso de la secularización, que separó las creencias teístas que habían sustentado las formas de vida de los hombres del campo y el proyecto ilustrado de justificación de lo racional⁴⁸. En su opinión, la revolución industrial obligó a los campesinos a emigrar de sus terrenos a la ciudad, donde estaban naciendo las industrias⁴⁹. Allí, en el campo, junto con sus antiguos utensilios de labranza dejaron, también, una forma de vida particular. Estas son las «comunidades» que MacIntyre comenzó a escuchar en las leyendas celtas que le transmitieron sus abuelos. En ellas, la religión había servido como un elemento de cohesión entre los labriegos. Les había proporcionado, desde luego, un vocabulario sencillo que les permitía expresar su fe y valorar moralmente los actos, los suyos propios y los del resto de integrantes de la comunidad. Y un elemento sobre el que fundar lo moral, que era Dios⁵⁰. De tal forma que existía un marco común al que pertenecían y en el que se desarrollaban sus vidas. Pero, al emigrar a las ciudades, las nuevas condiciones que imponía la vida allí modificaron el escenario en que se desarrollaban sus existencias. La división del trabajo y la división de clases trajeron consigo la destrucción de las comunidades de las que procedían sin que esto significara que estuviera naciendo una nueva⁵¹.

A su vez, los pensadores ilustrados de los siglos XVIII, XIX y XX decidieron prescindir del teísmo para erigir la justificación de lo moral, en lugar de sobre Dios –o siquiera sobre un concepto de Él– sobre la razón. De manera que la Ilustración logró, en efecto, que el individuo se separara de la autoridad de la religión. Se pasó, así, de una comunidad gobernada por criterios teístas a una constelación de comunidades –si es que se las podría continuar llamando así– con individuos aislados los unos de los otros, que perseguían finalidades dis-

⁴⁷ Cf. González-Pérez, Juan. (2006). *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, 17-27; Ramis, Rafael. (2011). MacIntyre y el marxismo: historia, compromiso y razones para la acción. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 43 (127), abril, 77–87.

⁴⁸ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 147-150. Navarra: EUNSA.

⁴⁹ Cf. González-Pérez, Juan. (2006). *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, 19 y ss.

⁵⁰ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1995). *Marxism & Christianity*. Great Britain: Gerald Duckworth & Co. Ltd; Traducción al castellano: (2007). *Marxismo y Cristianismo*, 31-35. Granada: Nuevo Inicio.

⁵¹ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 156-158.

cordantes, que se desarrollaban en contextos distintos y que poseían vocabularios diferentes que les impedía hacer comprensibles sus vidas al resto de sus vecinos.

MacIntyre describió esta fragmentación de las formas de vida, que nació con el proyecto moral ilustrado, con una narración ficticia⁵². Comenzó imaginando que una «catástrofe» destruía el lugar donde se almacenaba todo el conocimiento científico que había acumulado la humanidad a lo largo de su historia. Este desastre, que habría destruido el saber como un *corpus* ordenado, no eliminó, sin embargo, algunos trozos de textos que sobrevivieron. Pero ya no quedaba ni rastro del libro o la colección completa a la que pertenecían esos fragmentos. En un momento así, el vocabulario de las ciencias naturales continuó usándose, aunque desordenadamente y desligado de las creencias en que se pensó. En consecuencia, los científicos intentaron reconstruir las teorías científicas con teorías subjetivas, que servían como nexos de unión, pero que, a la vez, eran criticados por ellos mismos. Este sería, en el pensamiento macintieriano, el estado actual de la filosofía moral. Los conceptos que los filósofos morales manejan en la actualidad aparecen aislados y lejos de los contextos en que nacieron, situados en nuevas realidades que los llenan de un contenido distinto, aunque de naturaleza subjetivista. Todo lo cual conduce a que es ciertamente difícil comprender el discurso moral actual, ni teórica ni prácticamente⁵³.

Pero, si se sigue el curso del pensamiento de MacIntyre, pronto se llega a la conclusión de que los filósofos post-ilustrados creyeron, ingenuamente, que el hecho de haber eliminado a Dios como fundamento de lo moral suponía ya la plétora de su proyecto. Sin embargo, cuando debieron buscar una alternativa a la posición teísta que les sirviera, al mismo tiempo, para desligar las normas y preceptos morales de los deseos particulares de cada individuo y de los impulsos que se le presentan a su voluntad, ahí sí, todas sus propuestas fracasaron.

Surgieron, sobre todas las demás, dos alternativas. El utilitarismo⁵⁴ y la filosofía moral kantiana⁵⁵. Pero, como dije, fracasaron como el resto⁵⁶. Así que, en

52 Cf. Id. (2013). *Tras la Virtud*, 14 y ss.

53 Cf. Id. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* London: Gerald Duckworth Co & Ltd.; Traducción al castellano: (1994). *Justicia y Racionalidad*, 20. Barcelona: EIUNSA.

54 Cf. Id. (2013). *Tras la Virtud*, 87-91.

55 Cf. op. cit., 65 y ss.

56 Cf. op. cit., 91-95.

fin, la ausencia de una concepción teísta de lo moral, por una parte, y el fracaso de todos los intentos ilustrados de fundamentar racionalmente una alternativa ética, por otra, dispuso el caldo de cultivo en que habría de nacer el emotivismo⁵⁷. MacIntyre describe esta impostura como «la doctrina según la cual los juicios de valor, y más específicamente los juicios morales no son *nada más que* expresiones de preferencias, expresiones de actitudes o sentimientos, en la medida en que éstos posean un carácter moral o valorativo»⁵⁸. Dicho de un modo más coloquial, por «cultura emotivista» MacIntyre entiende

«una forma de cultura en la que los que hacen afirmaciones morales creen que están apelando a algún tipo de norma moral independientemente de sus propias preferencias y sentimientos, aun cuando, de hecho, no existe el tipo concreto de norma moral a la que están apelando y, por consiguiente, se limitan exclusivamente a expresar sus propias experiencias y sentimientos de forma enmascarada»⁵⁹.

La otra consecuencia tiene que ver con lo que MacIntyre ha llamado «compartimentación» o «fragmentación» de la vida humana⁶⁰. Consistiría, básicamente, en que los miembros de las sociedades modernas deben moverse en distintas esferas, algo así como distintas comunidades, que les exige desempeñar roles distintos y poner en ejercicio razonamientos prácticos, también, diferentes los unos de los otros. De tal forma que los individuos desarrollan una parte de sus existencias «en la vida de la familia, otra bastante distinta en el puesto de trabajo, una tercera más en tanto que miembro de un club deportivo y una cuarta como militar de reserva»⁶¹. Sus existencias, así, quedarían como diluidas y adoptarían como modelo de virtud, únicamente, el desempeño de la excelencia que corresponde al rol que deben desempeñar en el momento del día y el ámbito social en que se encuentren. Lo cual podría conducir al individuo a una vida extremadamente compleja en tanto el modelo de virtud en un rol puede ser radicalmente opuesto al modelo de virtud en otro. Todo ello, por lo demás, sin que experimenten la posibilidad de verse a sí mismos desde fuera con el fin valorar su conducta, sino, simplemente, asumiendo acríticamente que la moral

57 Cf. op. cit., 56-73.

58 Cf. op. cit., 26.

59 Cf. Yepes Stork, R. (1990). *Después de Tras la Virtud*, 87.

60 Cf. MacIntyre, Alasdair. (2006b). *Ethics and Politics. Selected Essays, Volume II*. Cambridge: Cambridge University Press; Traducción al castellano: (2008). *Ética y Política. Ensayos Escogidos II*, 313-324. Granada: Nuevo Inicio; Id. (2013). *Tras la Virtud*, 252.

61 Id. (2008). *Ética y política. Ensayos escogidos II*, 314.

que conlleva un determinado rol social es la que han de adoptar en ese preciso instante.

La pregunta, entonces, sería cómo es posible que haya prevalecido una propuesta semejante si parece evidente que no ha conseguido dar una fundamentación racional de lo moral, tal y como se proponía. Tampoco ha ayudado a que los individuos comprendan su existencia como un todo unificado. Y, pese a ello, en mayor o menor medida, el sujeto moderno experimenta el sentimiento de que es un ilustrado, de que es capaz de fundamentar fehacientemente la orientación moral con que decide encaminar su existencia. MacIntyre, basándose en la teoría de Max Weber sobre las instituciones sociales, se atrevió a aventurar una explicación a este fenómeno.

El «personaje», en la cosmovisión macintyeriana, es una figura —extraída de novelas o libros— que conjuga tanto los «valores» morales que se deberían encarnar como el rol social a desempeñar⁶². En este sentido, los «personajes» que MacIntyre propone —tomados, en su mayoría, del *Enten-Eller* de Kierkegaard— encarnarían una doctrina moral específica y servirían como modelos a imitar por los miembros de un grupo. De esta manera, los individuos podrían optar por ser el «esteta rico», el «gerente» o el «terapeuta»⁶³. O, dicho de un modo más detallado. Contemplar el mundo como un espacio en donde satisfacer los propios deseos⁶⁴, o como un conjunto desordenado de problemas que se han de gestionar y resolver⁶⁵, o como un espacio de neurosis que se ha de reconducir hacia energía positiva⁶⁶, respectivamente. Lo propio del hombre moderno sería no comprometerse con ninguno, en suma, sino tomar a su antojo lo que más convenga de los tres⁶⁷.

La situación cambiaría si se eleva la perspectiva hacia el nivel institucional. Aquí es donde MacIntyre propone como hipótesis explicativa la teoría de Weber. A nivel institucional, el personaje weberiano del «gerente», el «experto en

⁶² Id. (2013). *Tras la Virtud*, 46-48, 59-64.

⁶³ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 95-116.

⁶⁴ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la Virtud*, 45-46.

⁶⁵ Cf. op. cit., 43-44.

⁶⁶ Cf. op. cit., 49-50.

⁶⁷ Cf. op. cit., 51.

burocracia»⁶⁸ —y la habilidad que le es propia, la «pericia gerencial»—, se ha presentado a sí mismo como un motor de cambio social. Pero sólo en apariencia. El «gerente» ofrecería la sensación de ser capaz de resolver los problemas ajustando los medios que tiene a los fines que se le proponen como objetivos. Las ciencias sociales —entre las que, por cierto, habría de contarse un determinado modo de entender la educación— habrían adoptado este modelo. Se presentarían a sí mismas como un tipo de conocimiento que, controlando los medios, serían capaces de prever las consecuencias, generando la sensación de estabilidad en un contexto impredecible. En suma, tanto a nivel individual como debido a la estructura del liberalismo, el sujeto moderno, sin estar inmerso en una estructura teleológica, sería capaz de proyectarse hacia el futuro y conservar la suficiente libertad como para que ninguna autoridad menoscabe eso que denomina libertad.

Ante este escenario que MacIntyre perfiló, sólo restaba tomar una decisión. Si seguir a Nietzsche o Aristóteles⁶⁹. Merece la pena decir unas palabras sobre el primero para comprender la propuesta del retorno a las virtudes que hace MacIntyre. En efecto, Nietzsche⁷⁰, junto con Aristóteles, es, a su modo, una tradición que supo diagnosticar con precisión los errores del resto de tradiciones rivales —la enciclopedista y la tomista—, y ofreció una solución alternativa, ajustada a su momento histórico —y, por lo tanto, viable en el contexto en que se desarrolló⁷¹. En realidad, en Nietzsche existía un rechazo a la tradición aristotélica, que derivó en las dos formas previas que he nombrado, y llevó su rechazo hasta sus últimas consecuencias. Nietzsche abandonó su plaza en Basilea y se dedicó a la filosofía de un modo distinto a como la tradición enciclopedista había instaurado en la universidad. Se presentó como un *outsider* que desarrolló su filosofía fuera de los círculos académicos, incluso en un sentido físico, pero, también, en una composición de textos completamente ajeno a los usos de la tradición enciclopedista. Nietzsche escribió en forma de aforismos, como dando a entender que la pretensión de totalidad y unidad no expresaba la vida que se estaba desarrollando. Pero, además, yendo al contexto, tampoco veía en la

⁶⁸ Cf. op. cit., 100.

⁶⁹ Cf. op. cit., 141-154.

⁷⁰ C.f. Id. (2013). *Tras la Virtud*, 141-154, 314-322; Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 61-78; Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 348.

⁷¹ Cf. Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*.

moral derivada del tomismo más que normas arcaicas. La «iglesia judaizante de Roma», como él la llamó, se había dedicado, durante su historia, a cargar al hombre de peso y culpa. De manera que, dado que, además, los existencialistas y los emotivistas no habían sabido dar una solución al proyecto de fundamentar lo moral sobre la razón, Nietzsche decidió romper con cualquier esquema y, a su modo, recuperar las virtudes de la aristocracia homérica, las virtudes del hombre cuyo contexto de vida se desarrollaba en el *agón*, en la lucha. Pero, en fin, si bien es cierto que Nietzsche fue capaz de articular una teoría que ha supuesto la máxima expresión del liberalismo moderno, no lo es menos que, frente a la propuesta aristotélica, no ofrecía la solidez y la viabilidad de esta⁷².

II

§ 3. Para MacIntyre, en efecto, Aristóteles representa la mejor respuesta que se ha dado en moral a la naturaleza del hombre. Recuperar su doctrina, quiero decir, interpretarla en función del diagnóstico tan preciso que realizó de la modernidad, le valió a MacIntyre el puesto privilegiado que ha ocupado en la filosofía moral⁷³. En efecto, la tesis fundamental de la filosofía macintieriana sostiene que la tradición aristotélica de las virtudes y las que se derivan de ella —la tomista, especialmente, de la que MacIntyre dijo que «proporciona una idea más adecuada que aquél [refiriéndose al marxismo] de los defectos del liberalismo»⁷⁴— son la alternativa más sólida, más fehaciente a la confusión moral y la fragmentación del yo en que la Ilustración parece haber sumido el debate moral y, en consecuencia, la identidad del hombre moderno.

En la exégesis que MacIntyre realizó de las sociedades heroicas, la clave hermenéutica consistía en comprender las virtudes en relación a la estructura social y ésta en relación a las virtudes⁷⁵. Moral y estructura social eran, pues, una y la misma cosa. De esta manera, los individuos conocían las virtudes que debían desplegar en su conducta en función del rol que ocupaban en la sociedad.

⁷² Cf. MacIntyre, A. (2013). *Tras la Virtud*, 314-322.

⁷³ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 13.

⁷⁴ Yepes Stork, R. (1990). *Después de Tras la Virtud*, 87.

⁷⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la Virtud*, 158.

Si rey, magnánimo. Si guerrero, valiente. Si esposa, fiel. Y los huéspedes y los esclavos, quienes no tenían lugar en una sociedad concebida así. En todo caso, lo que estaba claro es que cada hombre perseguía su *areté*, la forma perfecta de excelencia, claramente definida por el papel que asumía dentro de la sociedad. MacIntyre, no obstante, realiza una lectura muy peculiar de la sociedad heroica y concluye que «toda moral está siempre en cierto grado vinculada a lo socialmente singular o local y que las aspiraciones de lo moral de la modernidad a una universalidad libre de todo particular es una ilusión»⁷⁶. De este modo, articula el concepto de «comunidad» y abre su filosofía, así, a una perspectiva comunitarista. Pero volviendo al discurso sobre lo moral, MacIntyre argumentaba que las virtudes no son definidas por el individuo de una forma autónoma, sino que nacen de la interpretación que cada comunidad hace del modelo de excelencia al que cada rol, desempeñado por un sujeto, debe aspirar para el desarrollo de la comunidad. Dicho de otro modo, la

«última puntualización sugiere que una manera de elucidar la relación entre las virtudes, por un lado, y por otro la moral de las leyes, es considerar qué implicaría, en cualquier época, fundar una comunidad para alcanzar un proyecto común y originar algún bien reconocido como bien compartido por todos cuando se empeñan en el proyecto. Podríamos considerar ejemplos modernos de tal proyecto la fundación y mantenimiento de una escuela, un hospital o una galería de arte; en el mundo antiguo, los ejemplos típicos serían un culto religioso, una expedición o una ciudad. Los que participaran en tal proyecto necesitarían desarrollar dos tipos completamente diferentes de prácticas valorativas. Por un lado, necesitarían valorar —alabar como excelencias— cuantas cualidades de mente y carácter contribuyeran a la realización de su bien o bienes comunes. Esto es, necesitarían reconocer un conjunto de cualidades como virtudes y el conjunto correspondiente de defectos como vicios. También necesitarían identificar ciertos tipos de acción como dañosos, en tanto afectaran a los fundamentos de la comunidad de tal modo que hicieran imposible realizar o alcanzar el bien al menos en algún sentido y por un tiempo. Ejemplos de tales agravios serían típicamente el segar una vida inocente, el robo, el perjurio y la traición. La tabla de virtudes promulgada en tal comunidad enseñaría a sus ciudadanos qué clase de acciones les procurarían mérito y honor; la tabla de los delitos les enseñaría qué clase de acciones se considerarían no sólo malas, sino intolerables.»

Homero, así, llegó a perfilar un mundo que habría de prolongarse durante siglos en la sociedad clásica. Los ciudadanos griegos crecieron memorizando los poemas homéricos, interiorizando las virtudes asociadas a la identidad de los

⁷⁶ Cf. op. cit., 161-162.

personajes que la encarnaban. Pero sucedió que, especialmente en los siglos IV, V, esta situación cambió. Las sociedades de parentesco en que la *Iliada* y la *Odissea* habían educado a generaciones de griegos se vieron leídas, memorizadas, interpretadas dentro de una ciudad-estado y una democracia ateniense. Si bien el parentesco entre los ciudadanos siguió siendo vital, las relaciones se integraron en unidades mayores. Estas ya no tenían que ver con la familia, sino con el hecho de ser ateniense o espartano. Junto a este desarrollo, MacIntyre señala que la interpretación de la virtud se desvinculó del papel concreto que cada individuo ocupaba en la sociedad y comenzó a girar en torno a una interpretación de la naturaleza del ser humano. O, visto desde otro ángulo, se identificó la idea de ser un buen ciudadano con la de ser un buen hombre.

MacIntyre interpretó este proceso como un primer punto de inflexión en el debate moral. El vocabulario homérico se desligó del contexto en el que nació, pero, en lugar de desaparecer, se atribuyeron nuevos significados a las virtudes homéricas y se situaron en estructuras relacionales distintas de las anteriores. Dicho en sus propias palabras, existían «un conjunto de virtudes heredadas: amistad, valor, autodomínio, sabiduría, justicia, y no sólo éstas. Pero acerca de lo que cada una de ellas exige y el por qué haya que contarla como virtud hay un amplio desacuerdo»⁷⁷. En definitiva, «el vocabulario y el panorama moral griegos», aseguraba MacIntyre, era «más incoherente de lo que estamos dispuestos a admitir»⁷⁸.

En cualquier caso, estas reconfiguraciones en la interpretación de las virtudes originaron nuevas y distintas «tradiciones». Y así ha sido hasta la actualidad. A la tradición aristotélica le siguió la agustiniana. A estas, una reinterpretación de ambas en Escocia. Y, hoy, una tradición liberal. «Tradición»⁷⁹ sería, en todo caso, el punto en que la identidad comunitaria del individuo coincide con su dimensión histórica. Dicho con otras palabras. Que el florecimiento de un ser humano en una comunidad se da a través del pasado que hereda de ella. El lugar que ocupa en la estructura social, el bien que persigue y al que contribuye, las expectativas de las relaciones que mantiene con el resto de miembros de la

⁷⁷ op. cit., 171.

⁷⁸ op. cit., 171.

⁷⁹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 50-76.

comunidad, el vocabulario moral y su contenido, todo ello es transmitido al individuo. «Para el concepto de tradición», aclara MacIntyre,

«es central que el pasado no sea nunca algo simplemente rechazable, sino más bien que el presente sea inteligible como comentario y respuesta al pasado, en la cual el pasado, si es necesario y posible, se corrige y trasciende, pero de tal modo que se deje abierto el presente para que sea a su vez corregido y trascendido por algún futuro punto de vista más adecuado. Así, la noción de tradición incorpora una teoría del conocimiento nada aristotélica, de acuerdo con la cual cada teoría particular o conjunto de creencias morales o científicas se entiende y justifica, hasta donde sea justificable, sólo como miembro de una serie histórica. Parece oportuno decir que en tal serie, lo posterior no es necesariamente superior a lo anterior; una tradición puede dejar de progresar o puede degenerar. Pero cuando una tradición está en buen orden, cuando tiene lugar el progreso, siempre existe cierto valor acumulativo. No todas las cosas del presente son susceptibles por igual de ser superadas en el futuro y algunos elementos de la teoría o la creencia actual pueden ser de tal calidad que resulte difícil prever su abandono, a no ser que se descarte completamente la tradición. Así, por ejemplo, en la tradición científica actual, la relación entre células y moléculas en la bioquímica contemporánea; y del mismo modo la interpretación aristotélica de algunas virtudes centrales dentro de la tradición clásica»⁸⁰.

Para que esto sea posible, no obstante, la tradición debería que tener una dimensión racional⁸¹. Se podría decir, en efecto, que, en MacIntyre, las tradiciones «eran y no pueden ser sino algo más que tradiciones de investigación intelectual»⁸². Esto significa que desarrollarían criterios de racionalidad con los que, en un movimiento *ad intra*, penetran cada vez más en la comprensión de los distintos conceptos que configuran «un modo de vida social y moral»⁸³, y, en un movimiento *ad extra*, entran en conflicto con lo que MacIntyre llama tradiciones rivales⁸⁴. En ese conflicto, las tradiciones intentan poner en evidencia los errores internos de las otras o incorporar en ellas mismas lo que ven de bueno en las demás. Visto así, el concepto de «tradición» no sería especialmente problemático. Sucedería, simplemente, que distintos pueblos habrían heredado unas prácticas y un vocabulario que difieren de los de otros. Sin embargo, MacIntyre piensa que no todas las tradiciones —especialmente, el liberalismo— son útiles para configurar una sociedad en la que sus ciudadanos puedan florecer en pleni-

⁸⁰ Id. (2013). *Tras la Virtud*, 185-186.

⁸¹ Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 333-336.

⁸² Cf. op. cit., 333.

⁸³ Cf. op. cit., 333.

⁸⁴ Cf. op. cit., 31.

tud. Aquí, precisamente, residiría el problema. Cuando las distintas tradiciones pretenden dialogar entre sí, sucede que no comparten ni una gnoseología ni un vocabulario y, en un lenguaje netamente macinteriano, se revelan inconmensurables⁸⁵. Esto, en primera instancia, no tendría por qué ser algo negativo. El conflicto de una tradición con otra genera un desarrollo mayor de la propia tradición, como ya he dicho. Sin embargo, al no producirse ese conflicto en un vocabulario compartido ni con un método compartido, los debates sobre moral terminan siendo interminables y no arrojan luz alguna con los que alcanzar un modo adecuado de comprender el desarrollo de la vida moral de las comunidades e individuos que la componen. Esta sería la situación del debate moral actual. Otro problema tendría que ver con las tradiciones que niegan que pueda existir una dimensión racional dentro de la misma tradición. Justo aquí, en este punto, Newman apareció por primera vez en el pensamiento de MacIntyre⁸⁶.

Newman emerge como un teórico de la tradición «ignorado tanto por los teóricos de la ilustración como por los de la postilustración, debido que la tradición particular desde la cual trabajaba, y el punto de vista desde el cual presentaba su teoría, era teológico»⁸⁷. Precisamente este motivo, que Newman había desarrollado su doctrina sobre la tradición en un contexto distinto a los que MacIntyre trabajó, en el católico, y, a la vez, relacionado, por aristotélico⁸⁸, hizo que se necesitaran «tantas cualificaciones y añadidos que parecería mejor proceder independientemente»⁸⁹. Con todo, MacIntyre reconoció «un gran endeudamiento»⁹⁰ con Newman y, cuando se ve la teoría de este, aunque sea sucintamente, se observan los principios sobre los que MacIntyre comenzó a pensar de un modo propio. Newman, así, desarrolló su doctrina sobre la tradición en *The Arians* y, especialmente, en *Development of Christian Doctrine*.

Para el cardenal, la tradición católica sería como una ciencia. Poseería un vocabulario propio, y este permite que las personas que pertenecen a esa tradición conozcan sus principios y discutan sobre ellos en busca de una comprensión cada vez mayor. Poseería un método propio, y este capacita a sus miem-

⁸⁵ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 70-76.

⁸⁶ Cf. Ormerod, Neil. (2010). *Vatican II. Continuity or Discontinuity? Toward an ontology of meaning*, 623-625.

⁸⁷ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 336.

⁸⁸ Cf. Lindley, D. A. (2011). J. H. Newman and the Aristotelian Structure of Traditions. *Anamnesis Journal*.

⁸⁹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 337.

⁹⁰ Cf. op. cit., 337.

bros para evaluar los desarrollos argumentativos que se han llevado a cabo en torno a las principios que componen la doctrina en su conjunto, quiero decir, si han agotado todo lo que se puede decir sobre la doctrina católica, en cualquiera de sus dimensiones⁹¹. Y poseería una guía intelectual, grandes mentes que han sido capaces de hacer avanzar esta doctrina, entre los que Newman contaba, especialmente, a Atanasio, Agustín y Tomás. Todos estos elementos en su conjunto son los que habrían permitido que el desarrollo de la doctrina cristiana, que él comprende como un proceso histórico complejo o, en términos newmanianos, como una historia que ha crecido gracias al principio de desarrollo. Los «incrédulos», escribía Newman, pensaban que «la idea mesiánica, como ellos la llaman, se desarrolló gradualmente en las mentes de los judíos por el hábito continuo y tradicional de contemplarla, y llegó a la plenitud por un proceso meramente humano»⁹². Pero, para él, esto no era así. «La Biblia entera», contestaba, «está escrita según el principio del desarrollo. Conforme la revelación avanza es siempre nueva y sin embargo siempre antigua»⁹³. Este desarrollo, y, sobre todo, su continuidad hasta la actualidad, es lo que ha hecho que sea la tradición católica la única tradición verdadera⁹⁴. Ha sido, desde luego, la única capaz de mostrar un desarrollo genuino de su doctrina sin corrupciones. «Hago notar», escribía Newman, «que su continuidad hasta hoy día y el vigor de su acción son dos garantías de que las conclusiones teológicas a las que sirven son, de acuerdo con la promesa divina, verdaderos desarrollos y no corrupciones de la revelación»⁹⁵. Y, más tarde, concluía que «mientras que el desarrollo de la doctrina en la Iglesia ha estado de acuerdo o ha sido consecuencia de estos principios inmemoriales, las diversas herejías que han surgido de vez en cuando

⁹¹ Cf. Newman, John Henry. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*, 137. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis. Allí, Newman dice: «Asimismo, en cuestiones que pertenecen a la prueba moral, como yo entiendo que son la historia, la arqueología, la ciencia política, la ética, las metafísica y la teología, que son las que sobresalen, y especialmente la teología y la ética, las probabilidades antecedentes pueden tener un peso y una lógica reales de los que no gozan las ciencias experimentales; y un político o un teólogo maduros han de poseer un poder para llegar al fondo de asuntos concretos como consecuencia de sus peculiares hábitos mentales, que raramente se da en el mismo grado en investigadores de la física, los cuales, en cuanto a los propósitos de esta finalidad particular, se encuentran en el mismo nivel».

⁹² op. cit., 92.

⁹³ op. cit., 93.

⁹⁴ op. cit., 358-360.

⁹⁵ op. cit., 361.

han violado de uno u otro aspecto, como cabría esperar, los principios con los que aquélla vino a la existencia y que aún retiene»⁹⁶.

No obstante, Newman todavía desarrolló más su doctrina sobre la tradición. Desplegó siete criterios —o «notas», como él las llamaba— con los cuales la tradición cristiana había sido capaz de detectar las corrupciones que habían ido naciendo en su seno⁹⁷. MacIntyre, si bien articula en su teoría algunos de estos principios, no ha sido capaz de formular, con tanta nitidez, o a hasta este nivel de profundidad, los mecanismos internos de las tradiciones que él maneja. No obstante, sí que los sugiere. Por ejemplo, MacIntyre no contempla en su formulación lo que Newman llamó «preservación de tipo». Con este criterio, Newman quiso argumentar que el desarrollo de la doctrina tiene una forma original, «la idea [que] se presentó al mundo en su origen»⁹⁸ y que se mantiene, pese al desarrollo que experimente a lo largo de la historia. O, dicho con sus mismos ejemplos, el «animal adulto tiene la misma hechura que tenía al nacer, los pollitos no se hacen peces al crecer, ni el niño degenera en un animal, salvaje o doméstico»⁹⁹. Esto implica, a su vez, la idea de una continuidad de esos principios. Por «principio», Newman entendía algo así como una definición de la verdad revelada, que contiene toda la verdad de la revelación en sí. Esos principios, así, se mantienen en su desarrollo y, en conjunto, en el de la doctrina. Y esto sería así con independencia de la forma en que se encarnen en el receptor¹⁰⁰. No obstante, no todas las mentes reciben de igual forma estos principios. Los paganos la recibieron separada de la fuente de la revelación y, así, si bien se dice de ellos que son hijos de Dios, Juan apostilla «que estaban dispersos» (Jn 11, 52). Por lo tanto, en efecto, otro criterio es el del poder de asimilación¹⁰¹. «Las doctrinas y opiniones que se relacionan con el hombre», anotó Newman, «no se emplazan en el vacío, sino en el atestado mundo, se abren camino por sí mismas mediante la interpenetración, y se desarrollan por la absorción»¹⁰². Lo que quería expresar, en el pensamiento de Newman, que a «la esencia de un desarrollo fiel corresponde un poder ecléctico, conservador, asimilador, sanativo, formativo y

⁹⁶ op. cit., 361.

⁹⁷ op. cit., 201-234.

⁹⁸ op. cit., 235.

⁹⁹ op. cit., 202.

¹⁰⁰ op. cit., 209.

¹⁰¹ op. cit., 214 y ss.

¹⁰² op. cit., 215.

unificador que constituye una tercera prueba de un auténtico desarrollo»¹⁰³. Es, en suma, la forma en que un principio arraiga en la mente del hombre¹⁰⁴. No obstante, MacIntyre sí contempla la importancia de la lógica para la dinámica de la tradición. De ella decía el cardenal que «es la organización del pensamiento, y, al ser tal, supone una seguridad para la fidelidad de los desarrollos intelectuales y es innegable la necesidad de usarla al menos hasta el punto que sus reglas no sean trasgredidas»¹⁰⁵. MacIntyre, al reconocer que las tradiciones poseen una racionalidad interna, reconoce que «están de acuerdo en adjudicar cierta autoridad a la lógica tanto en su teoría como en su práctica»¹⁰⁶. No obstante, Newman no admitiría que el desarrollo de la doctrina se realice a través de la lógica. Él, muy al contrario, sostenía que existiría un primer estadio de desarrollo cuando el principio, en cualquiera de sus aspectos, comienza a crecer, de forma espontánea, en la mente de la persona que la recibe. Dependería, por tanto, de lo que suceda en el interior de ese individuo, de la transmisión de mente a mente y de la fe de la comunidad¹⁰⁷. La lógica, así, tendría una «función ulterior de propagación»¹⁰⁸. Una vez parece que se ha establecido el sistema, la lógica, proponía Newman, revestiría ese conjunto y comprobaría si el desarrollo ha sido verdadero y no una corrupción. Con esto —donde vuelve a ser difícil ver a MacIntyre—, el cardenal sugería que, dado que se conoce el principio desde el mismo momento de la revelación, y dado que se conoce el método lógico con que se analiza su desarrollo, se puede prever la dirección de los desarrollos posteriores¹⁰⁹. Son, como Newman las llama, «insinuaciones tempranas»¹¹⁰, una tendencia, que se puede adivinar que, cuando se den, seguirán en consonancia con la idea original. Porque, en la idea de tradición newmaniana, se daba la paradoja de que si bien el desarrollo implica cambio y el cambio, pese a que está en coherencia y conserva la idea original, implica una novedad respecto del estadio previo, la tradición tiende a conservar lo viejo. Pensaba, en fin, que «el proceso de fermentación, a no ser que se detenga en el momento debido, co-

¹⁰³ op. cit., 215.

¹⁰⁴ op. cit., 217.

¹⁰⁵ op. cit., 218.

¹⁰⁶ op. cit., 335.

¹⁰⁷ op. cit., 219.

¹⁰⁸ op. cit., 219.

¹⁰⁹ op. cit., 224-227.

¹¹⁰ op. cit., 224.

rompe el licor que ha creado»¹¹¹. La novedad por la novedad no traería un verdadero desarrollo porque una corrupción comienza a serlo «en el mismo momento en que deja de ilustrar y comienza a perturbar»¹¹². Precisamente en esta idea se encuentra el último criterio. Que es el vigor crónico que mantiene viva la tradición o, dicho de un modo negativo, las corrupciones no tienden a mantenerse en el tiempo y, por lo tanto, hay un indicio temporal que indica la verdad del desarrollo y de la idea original¹¹³.

Pero, al margen de esta influencia de Newman –breve, quizá, pero decisiva–, el pensamiento de MacIntyre siguió su curso. Como decía, surgieron cuatro paradigmas de la tradición homérica¹¹⁴. Los sofistas, Platón, Sófocles y Aristóteles. Los primeros concluyeron que, frente a la pluralidad de ciudades-estado, lo mejor era definir el contenido de la virtud según cada una de ellas quisiera organizarse. El Sócrates de Platón criticó a Calicles que la satisfacción del deseo dominara la *polis* y la convirtiera en una tiranía. Pero lo cierto es que no alcanzan un acuerdo sobre que sea la felicidad o el mayor bien para el hombre porque discutían con elementos distintos. Platón intenta corregir esto. El único modo de ser virtuoso como hombre es serlo también como ciudadano, pero no existe ni la constitución que lo haga posible, ni el estado. De tal manera que propuso una ciudad ideal en que, gobernada por la razón, la virtud se adquiriría sin conflicto, fruto de la armonía que refleja el cosmos. Y así llega al tercer concepto importante en la cosmovisión macinteriana. La «narratividad»¹¹⁵. MacIntyre atribuyó a Sófocles, sobre todo, el hecho de haber conseguido que las virtudes, que se encarnaban en los personajes de sus obras como en los héroes épicos, se presentaran, también, bajo una forma narrativa específica. O, dicho de otro modo, que «cada visión particular de las virtudes está vinculada a alguna noción particular de la estructura o estructuras narrativas de la vida humana»¹¹⁶. Comparándolo con Shakespeare, MacIntyre escribió sobre Sófocles que «retrató la vida humana mediante la narrativa dramática, porque tuvo por cierto que la vida humana tenía ya la forma de la narrativa dramática, más aún, de un tipo

¹¹¹ op. cit., 228.

¹¹² op. cit., 228.

¹¹³ op. cit., 231-237.

¹¹⁴ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 47-97.

¹¹⁵ Cf. Id. (2013). *Tras la Virtud*, 180-184.

¹¹⁶ op. cit., 218.

concreto de narrativa dramática»¹¹⁷. En efecto, Sófocles descubrió que, contra la tradición platónica, que defendía que la virtud no podía ser contraria a la virtud, esta sí podía encarnarse de una forma dramática en los individuos y, sobre todo, que la expresión de ese drama era la tragedia. No obstante, si bien la teoría de las virtudes sofoclea puede ser más o menos discutida, el descubrimiento verdadero de su teoría, en opinión de MacIntyre, es que «tomar postura acerca de las virtudes será tomar postura acerca del estilo narrativo que más cuadra a la vida humana»¹¹⁸. La explicación de MacIntyre sobre este punto es que si

«la vida humana se entiende como un tránsito a través de daños y peligros, morales y físicos, a los que uno se enfrenta y vence mejor o peor y con mayor o menor éxito, las virtudes encontrarán su lugar como cualidades cuya posesión y ejercicio conducen al éxito en la empresa y los vicios, a su vez, como cualidades que llevan al fracaso. Por tanto, cada vida humana encarnará una historia cuya forma y configuración dependerán de lo que se tenga por daño y peligro, por éxito y por fracaso, progreso y su opuesto, en fin, de cómo se entiendan y valoren. Responder a estas preguntas es responder también, explícita o implícitamente, a la pregunta acerca de lo que son las virtudes y los vicios. La respuesta que a este conjunto coherente de preguntas dieron los poetas de la sociedad heroica no es la misma que dio Sófocles; pero el vínculo es el mismo en ambos, y revela el cómo la creencia en un cierto tipo de virtudes y la creencia de que la vida humana muestra cierto orden narrativo, están vinculadas internamente»¹¹⁹.

La pregunta que restaría responder es, pues, en dirección a qué se ordenan todo el diagnóstico y todo los conceptos que componen el pensamiento macinteriano. La respuesta la da el título de su libro más importante, *After Virtue*, *Tras la virtud*. En efecto, todo el pensamiento macinteriano se dirige a estudiar cómo pueden los seres humanos alcanzar la virtud y, por tanto, la vida plena¹²⁰. La virtud quedaría definida, así, como «cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tienen a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a la prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes»¹²¹. En efecto, bajo la doctrina aristotélica, toda vida humana tiene un fin, que es percibido por el sujeto como un bien, y que hace que la

¹¹⁷ op. cit., 182.

¹¹⁸ op. cit., 182.

¹¹⁹ op. cit., 182-183.

¹²⁰ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 19.

¹²¹ MacIntyre, Alasdair. (2013). *Tras la Virtud*, 237.

virtudes se desplieguen con la motivación de alcanzarlo. Este bien tiene que ser, a la vez, universal y cósmico —es decir, debería ser querido por todos los individuos— y local y particular —deseado por individuos en sitios concretos—. Ese bien era, para Aristóteles, la *eudaimonia*, la felicidad, algo así como el hombre que está bien y hace el bien a los demás y en relación a lo divino. El ejercicio de la virtud, pues, es una elección consciente que tiene como consecuencia la acción buena. Pero ha de realizarse conscientemente, pues, de lo contrario, no dejaría de ser una simple acción buena. Por esta razón, la virtud implica que el individuo que la realiza sea ya, en alguna medida, virtuoso. O, como el propio MacIntyre sostiene, «el agente moral educador debe por supuesto saber lo que está haciendo cuando actúa o juzga virtuosamente»¹²². Por esta razón, es de vital importancia para Aristóteles el juicio. Este no sería la aplicación de unas normas, sino el uso correcto de la razón. De hecho, Aristóteles apenas habla de normas. Sólo cuando, dado que las virtudes se encarnan en un animal que es político por naturaleza, dice que debe obediencia a las de la ciudad-estado, que esta identifica en tablas de virtudes o de delitos. Pero lo importante es el ejercicio del juicio en casos particulares o lo que Aristóteles llama la *phronesis*. Para el desarrollo de la *phronesis*, que es una virtud intelectual que se adquiere por medio de la enseñanza, se necesitarían las virtudes de carácter, que se adquirirían por medio de la práctica. Se podría decir que, a través de la práctica, el sujeto va, poco a poco, refinando su prudencia. Lo interesante es la interrelación que se produce entre todas las virtudes, que desembocaría en la unidad de la virtud. Esta teoría, que es de las pocas cosas que Aristóteles hereda de Platón, sostiene que, de algún modo, para ser virtuoso se han de poseer todas las virtudes en las que el conflicto es un mal a evitar. Posteriormente, la tradición aristotélica, la tradición que dialoga con él y no le asume acríticamente, desarrolla esta visión en varios sentidos hasta que, ya en los XVII, XVIII, se identifica moral con altruismo y el bien del hombre es satisfacer sus propios deseos, dando lugar a lo que se diagnosticó al comienzo. Pero el fresco de MacIntyre quedaría completo.

La vida del hombre moderno, fragmentada, sin más raíz que la creencia de que es capaz de orientar su existencia por sí mismo, resolviendo los problemas que se va encontrando en ella, podría, no obstante, ser reconducida si se recuperara la tradición aristotélica de la virtud. En ella, el individuo que se desarrolla

¹²² op. cit., 189.

en comunidad, comparte con sus semejantes un vocabulario moral heredado para, en principio, comprender las virtudes que debería alcanzar para conseguir la plenitud, pero, también, para interpretar su vida, responsable e inteligiblemente, y las de los demás. De esta forma, su vida se expresaría, para sí mismo y para el resto, en una estructura narrativa racional, inteligible, responsable, en la que él sería autor y personaje y cuya trama se dirigiría hacia un fin. Los conceptos que incluyera la narración, por lo demás, estarían tomados de la tradición en que el ser humano crece, que los ha interpretado y los ha llenado de sentido. Así, plenamente definidos, pueden ser comprensibles en el contexto de una práctica, que es el ejercicio de las distintas virtudes que se adquieren progresivamente, y en la que el individuo perseguiría un bien interno, que él considera que le ayuda a realizarse, que contribuye, al mismo tiempo, al bien de la comunidad, tanto por su dimensión externa como porque su propia realización contribuye al bien de la comunidad. La comunidad, por lo demás, sería el escenario en que su vida se desplegaría. No un escenario físico, solamente, sino, también, como el ámbito en que una tradición es encarnada en los sujetos, transmitida por ellos a través de las prácticas y las narraciones, y la vida de los sujetos desarrollada. Habría, por tanto, una unidad de fondo en el pensamiento de MacIntyre. Tradición, comunidad, virtud y narración son conceptos que aparecen vinculados y, en su conjunto, suponen una propuesta alternativa al liberalismo.

III

§ 4. Pero MacIntyre advirtió desde muy temprano que parte de la materialización de esa propuesta alternativa, el modo en que todos esos conceptos podrían constituir una alternativa real al liberalismo, pasaba por la institución universitaria¹²³. La idea de una universidad apenas había aparecido en los escritos previos a *After Virtue*. Sin embargo, cuando, en el epílogo de aquél texto, prometió una obra que profundizara más en sus intuiciones sobre el retorno a la virtud y llegó *Whose Justice? Which Rationality?*, la universidad ya apareció como

¹²³ Cf. Cowlin, Maurice. (1994). Alasdair MacIntyre, Religion and the University. *The New Criterion*, 12 (6), 1-9; Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 29; Giménez Amaya, J. M. y Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 222-225.

uno de los lugares privilegiados, sino el único, donde las distintas tradiciones intelectuales podían debatir y desde donde se podía permear al resto de la sociedad las conclusiones que allí se alcanzaran¹²⁴. Las publicaciones posteriores, *Three rival versions of moral enquiry*, –en un cierto sentido *Dependent Rational Animals*–, los artículos de contenidos educativos y *God, philosophy, universities* no vinieron sino a confirmar esta intuición macinteriana. Que las universidades – de un modo más acentuado que la educación en toda su extensión– constituían algo así como comunidades ilustradas, capaces de encarnar en su seno los debates entre las distintas tradiciones rivales y de formar, incluso, a los estudiantes en ella, de tal forma que se extendieran sus modos de vida a capas cada vez más amplias de la población¹²⁵. Se podría decir, en fin, que las universidades desempeñan un papel social en este sentido. Con todo, justo en el momento en que la idea de universidad comienza a aparecer en el pensamiento macinteriano, comienza a aparecer con mayor fuerza, también, la figura del cardenal Newman. *Whose Justice? Which Rationality?*, que, como digo, es el texto en que aparece sugerida, por primera vez, la idea de la universidad en el pensamiento de MacIntyre, abre citando a Newman en el primer capítulo^{126 127}, y recordando, de nuevo, su noción de «tradición» al comienzo del siguiente¹²⁸.

No obstante, a diferencia de las breves alusiones que MacIntyre dirigió al cardenal en esta obra, cuando comenzó a hablar de él en una perspectiva ya netamente educativa, no escatimó ni en elogios ni en extensión¹²⁹. Si antes, como digo, reconoció una deuda tan gran con él que, de hecho, prefirió ni desarrollarla, ahora, sin embargo, calificó su aparición en la escena de la historia de las universidades como «providencial y notable»¹³⁰ y dedicó más páginas al papel de Newman en la historia de las universidades que a santo Tomás de

¹²⁴ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 29-31; Smith, R. (2003). Thinking With Each Other: the Peculiar Practice of the University. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), pp. 309-323.

¹²⁵ Cf. Wain, Kenneth. (1995). MacIntyre and the Idea of an Educated Public. *Studies in Philosophy and Education*, 14 (1), march, 105-123; Barr, Jean. (2006). Reframing the Idea of an Educated Public. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (2), 225-239; Vokey, D. (2003). Pursuing the Idea/1 of an Educated Public: Philosophy's Contributions to Radical School Reform. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), pp. 267-278.

¹²⁶ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 24.

¹²⁷ Wain, Kenneth. (2008). The future of education... and its philosophy. *Studies in Philosophy of Education*, 27 (2), 103-114.

¹²⁸ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 31.

¹²⁹ Cf. Shrimpton, Paul. (2014). *The 'Making of Men'*, XXVII-XXIX.

¹³⁰ MacIntyre, Alasdair. (2012). *God, Philosophy, Universities*, 219.

Aquino. En la figura del cardenal se encontraría el «comienzo tanto de la universidad católica moderna como de la filosofía católica moderna»¹³¹. MacIntyre creía que lo

«que hizo tan enormemente interesante la historia de Newman a los ojos de muchos de sus contemporáneos, lo mismo católicos que no católicos, fue la extraordinaria calidad de la mente de Newman, de su carácter y de su inteligencia. Era alguien de gran potencia intelectual, de notable integridad, bien conocedor de las tesis ilustradas, lector de Hume y de Gibbon, entendido en lo fundamental del debate filosófico contemporáneo, con sensibilidad y un estilo literario típicamente modernos, que, en una época en la que el catolicismo parecía empobrecido intelectualmente e incapaz de llegar a acuerdo alguno con las tesis proclamadas por la razón secular, se había identificado con la fe católica»¹³².

MacIntyre, que con su método de la narrativa histórica solía realizar un análisis histórico de la producción de los textos canónicos de cada tradición, únicamente habló en términos tan laudatorios de Aristóteles y de santo Tomás de Aquino –y, acaso, en sus primeros escritos, de Marx. Lo cual revela, ya de por sí, que entendió que Newman era el máximo exponente moderno de la tradición aristotélica o, al menos, quien la tradujo a un lenguaje moderno¹³³.

En *The very idea of a university: Aristotle, Newman and us*, MacIntyre usó la frase en que el cardenal sostenía que pensar correctamente era pensar, en un cierto sentido, de manera aristotélica para comenzar a argumentar la relación que existía entre ellos. En base a este método, MacIntyre sugirió que, muy probablemente, si Newman no hubiera pensado de este modo, en un sentido aristotélico quiero decir, tampoco habría sido capaz de escribir la *Idea*¹³⁴. Si bien MacIntyre se mostró aquí, quizá, algo causístico en la interpretación del aristotelismo de Newman, ello no quiere decir que pensara que el perfil filosófico del cardenal se pudiera reducir, únicamente, a la presencia del estagirita en su pensamiento¹³⁵. Es cierto que esta era una de las características que él más valoraba en el perfil del cardenal. Pero, si bien es evidente su clara ascendencia aristotélica, no parece ser tan claro que la haya tomista. Newman llegó a Aristóteles por Aristóteles mismo y el desarrollo teológico que hizo de su pensamiento, poste-

¹³¹ op. cit., 217.

¹³² op. cit., 219

¹³³ Cf. Bottone, Angelo. (2010). *The Philosophical Habit of Mind*, 72-73.

¹³⁴ MacIntyre, Alasdair. (2009) *The very idea of a university*, 351

¹³⁵ Cf. Id. (2012). *Dios, Filosofía, Universidades*, 222-224.

riormente, no tuvo la mediación de Tomás de Aquino, sino la del empirismo británico¹³⁶ y la doctrina de la conciencia, de Joseph Butler¹³⁷. MacIntyre sabía esto tan bien como que necesitaba ligar a los dos teólogos de algún modo, así que, en su pensamiento, los unió el hecho mismo de que ambos habían pensado desde los esquemas de Aristóteles. Él «era básicamente aristotélico», decía MacIntyre sobre Newman, y lo

«que alinea a Newman con Tomás de Aquino en muchos aspectos es su aristotelismo, aunque él mismo no fuera tomista. Pero, en aquella época, hasta su conocimiento de Aristóteles y su lealtad al filósofo griego eran excepcionales en un pensador católico. Mientras Newman estudiaba en Roma, un jesuita le dijo: ‘Aristóteles no goza de fama aquí –no, no es Roma– ni tampoco Tomás de Aquino’. Newman le preguntó a él que qué filosofía adoptaban. Dijo que ninguna. No tenían ninguna filosofía»¹³⁸.

Por todo, en fin, para MacIntyre las dos empresas fundamentales que han salvado la filosofía católica como una tradición intelectual provienen de la tradición aristotélica y fueron la Universidad de París y las conferencias de Dublín. Que la Universidad de París derogara el decreto de 1215, que prohibía el estudio de las obras completas de Aristóteles¹³⁹. Y Newman, quien no logró un éxito institucional como lo fue la institución del dominico¹⁴⁰ –pues, como ya conté, también MacIntyre es consciente de que el «legado de Newman como administrador fue demasiado insignificante para que sus sucesores pudieran edificar sobre él»¹⁴¹–, sino que el fruto de la universidad newmaniana fue «la filosofía que dio forma a sus conferencias de Dublín»¹⁴².

Para MacIntyre, las lecturas en la *Rotunda* nacieron como consecuencia de la necesidad de articular una apología en un contexto en el que «la mayoría de los pensadores ilustrados [...] no solo no eran católicos, sino que eran anticatólicos»¹⁴³. Las consecuencias de este clima intelectual se dejaron sentir

«tanto para los habitantes de dichas culturas, en las que no fueron escuchadas las tesis intelectuales y morales de la fe católica, como para la formación intelectual de varias

¹³⁶ Cf. op. cit., 222-223.

¹³⁷ Cf. op. cit., 223-224.

¹³⁸ Cf. op. cit., 112-113.

¹³⁹ Cf. op. cit., 113.

¹⁴⁰ Cf. op. cit., 221.

¹⁴¹ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 221.

¹⁴² Cf. op. cit., 221.

¹⁴³ op. cit., 213.

generaciones de católicos, que no tuvieron oportunidad de enfrentarse ni de responder a las críticas más importantes que se han hecho del teísmo cristiano, mucho menos de aprender de ellas»¹⁴⁴.

Debido a esto, MacIntyre exonera a Newman, por así decirlo, de no haber diagnosticado con precisión todos los rasgos del liberalismo que nacía en el XIX. «Los teólogos de fines del siglo XIX», escribe MacIntyre, «no fueron todavía conscientes, como es obvio, del reto genealógico»¹⁴⁵ o eran «pensadores tardíos como Edmund Burke o John Henry Newman que, de un modo u otro, ya se habían enajenado de las tradiciones acerca de las cuales teorizaban»¹⁴⁶. Con todo, aunque es cierto que el cardenal no alcanzó a distinguir todos los perfiles del liberalismo en plenitud, él, junto a otros teólogos como Kierkegaard o el mismo Burke, hicieron los primeros ensayos para replantear algunos elementos de la doctrina cristiana con el fin de que pudiera dialogar con la mentalidad post-ilustrada. Estos «constantemente intentos provocaron una gran variedad de reformulaciones teológicas», concluyó MacIntyre, «de las cuales la de Kierkegaard y la de Newman estaban entre las más notables»¹⁴⁷. O, en el ámbito específico de la doctrina de la tradición, donde Burke escribía «de un modo chapucero», MacIntyre recuerda que Newman supo hacerlo «con lucidez»¹⁴⁸.

§ 5. En todo caso, cuando MacIntyre comenzó su propio análisis de la universidad contemporánea, marcó como premisa que de «vez en cuando se piensa como evidente que las diferencias entre católicos y no católicos acerca de la universidad no son nada más que algo así como el lugar que deberían ocupar las creencias y prácticas religiosas explícitas»¹⁴⁹. Sin embargo, aseguraba MacIntyre, este era un error reduccionista «que parece impedirnos aprender de los profundos y penetrantes pensadores católicos que han escrito sobre las universidades»¹⁵⁰. Con ello, MacIntyre justificaba que miraba a Newman, prácticamente, desde el inicio de su reflexión sobre la institución universitaria.

¹⁴⁴ op. cit., 213.

¹⁴⁵ Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 101.

¹⁴⁶ Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 24.

¹⁴⁷ Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 101.

¹⁴⁸ Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 24.

¹⁴⁹ Id. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*. En Robert E. Sullivan (ed.). *Higher Learning and Catholic Traditions*. Notre Dame: University of Notre Dame Press. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

¹⁵⁰ op. cit., 1. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

Lo que hace que las grandes universidades norteamericanas hayan fracasado no ha sido el hecho de haber renunciado a una identidad confesional, con independencia de si católica o cristiana. Newman mismo señaló que el contenido de sus discursos era válido, en una parte considerable, para cualquier institución universitaria. En cualquier caso, MacIntyre coincide como el cardenal en que el peligro real de la universidad contemporánea, como lo era en el siglo XIX, es que las instituciones de educación superior no parece que sepan funcionar como universidades¹⁵¹.

Una de las razones que, para MacIntyre, han conducido a esta situación sería la fragmentación del conocimiento¹⁵², tesis que, por cierto, aparecía inspirada por el cardenal¹⁵³. Sin embargo, MacIntyre no adopta los detalles de este aspecto de su pensamiento desde las conferencias de Dublín, sino al hilo de su diagnóstico sobre el modo en que el liberalismo llegó a las universidades¹⁵⁴.

En efecto, MacIntyre sitúa el inicio de la fragmentación del conocimiento en la tradición enciclopedista¹⁵⁵. En el momento en que nació, en el Edimburgo de 1813, el clima intelectual estaba dominado por una comunidad ilustrada que se caracterizaba porque pensaban que «la racionalidad sustantiva es unitaria, que hay una única concepción, aunque acaso compleja, de lo que son los criterios y los logros de la racionalidad, concepción que toda persona educada puede llegar a estar de acuerdo en admitir sin demasiadas dificultades. La aplicación de los métodos y de los objetivos de esta concepción única y unitaria a cualquier cuestión particular característica, es lo que produce una ciencia»¹⁵⁶. Esta comunidad ilustrada quiso plasmar su teoría gnoseológica materialmente, de una forma tangible, y, para ello, no escogieron ni la redacción de un artículo, ni un manual,

¹⁵¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 78.

¹⁵² Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 118-121; Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 225-229; Giménez Amaya, José Manuel. (2012). La fragmentación y ‘compartimentalización’ del saber según Alasdair MacIntyre. En M. Pérez de Laborda (ed.). *Sapienza e libertà. Studi in onore del Prof. Lluís Clavell*. Roma: EDUSC, 193-202.

¹⁵³ Cf. Sullivan, John. (2015). *Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in The Idea of a University*, 105-107.

¹⁵⁴ Lutz, C. S. (2009). *Tradition in the Ethics of Alasdair MacIntyre: Relativism, Thomism, and Philosophy*, 33-60. Lanham, Maryland: Lexington Books.

¹⁵⁵ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 117-118.

¹⁵⁶ Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 39.

sino que confeccionaron la Novena Edición de la *Encyclopaedia Britannica*. Es así que surgió esta como la «expresión canónica de la cultura de Edimburgo»¹⁵⁷.

Thomas Spencer Baynes, el gran ideólogo de la novena edición, «pretendía que sus colaboradores no sólo proporcionaran información sobre cada tema principal, sino que lo hicieran en el marco de un característico arquitectónico de las ciencias, que había surgido a finales del siglo XIX»¹⁵⁸. Esta construcción se pensó en subdivisiones. El progreso de la ciencia estaba conformado por las subdivisiones que cada una de ellas había obtenido dentro de sí, gracias a una profundización cada vez mayor que la inteligencia del hombre había permitido en cada ámbito de la realidad. Así, los artículos de la *Encyclopaedia Britannica* tenían una doble naturaleza. Pues reflejaban no solo la información sobre el progreso de ellas mismas, sino que, a su vez, ellas mismas encarnaban un progreso de esa ciencia. Estas subdivisiones, además, se produjeron en función del objeto de estudio, que se volvió cada vez más reducido, y debido al método que empleaban. Esta perspectiva epistemológica, que se tomó de las ciencias físicas, se aplicó de igual modo a las humanas. La moral y la teología, así, comenzaron también a subdividirse o, si se prefiere, a fragmentarse. Pese a ello, la amalgama de disciplinas aparecía unida de una forma material, en la enciclopedia misma, que era «el todo del que las ciencias subordinadas son parte»¹⁵⁹, y en una forma epistemológica, gracias a la filosofía o la teología. Así que, en fin, la Novena Edición constituyó una obra de referencia para un público lector, al que le aportó una visión secular y unificada del mundo, del lugar del conocimiento y de la investigación en él.

Sin embargo, esto cambió en las posteriores ediciones de la *Encyclopaideia*. Lo que nació como la intención de construir un libro canónico para toda una comunidad ilustrada, erigiéndose incluso como el sustituto de las Sagradas Escrituras «al ofrecer una visión de conjunto más comprensiva»¹⁶⁰, terminó convirtiéndose, únicamente, en una obra de referencia universal, que perdió su alusión a la unidad del cosmos, y el lugar del conocimiento y de la investigación en él.

¹⁵⁷ op. cit., 43.

¹⁵⁸ op. cit., 46.

¹⁵⁹ op. cit., 49.

¹⁶⁰ op. cit., 45.

MacIntyre, que piensa que estas comunidades ilustradas son necesarias para que pudiera producirse la conmensurabilidad de las tradiciones¹⁶¹, intenta explicarse el cambio que se dio de una edición a otra¹⁶². Desde luego, los autores de cada voz de la enciclopedia reclamaron más y más atenciones a la cuestión sobre la que escribían y, así, la voz en cuestión se expresó con tanto detalle que terminó separándose de la visión de conjunto original y perdiendo su lugar en el todo. Además, se comenzó a pensar que la verdad moral y teológica, que se buscaba como se buscaba cualquier otra certeza, dejó de ser un fin para el conocimiento humano y se confinó al fuero interno del individuo –tal y como describió Newman. La enciclopedia misma había dejado de ser un libro canónico para una comunidad ilustrada porque esta comunidad dejó de existir. Precisamente por este último hecho, la universidad también dejó de existir como una comunidad así.

La universidad preliberal se había caracterizado, justamente, por la dinámica que había permitido que proyectos como la enciclopedia misma se realizaran. Dominaba la convicción de que existían criterios racionales que justificaban que el ser humano pudiera alcanzar algún grado de verdad, por ínfimo que fuera, en cualquier ámbito de la realidad –especialmente en el ámbito moral y en el teológico. Y dominaba, más todavía, la creencia de que esos criterios que habían permitido conocer algo con certeza, en cualquier momento de la historia, se podían transmitir y mantenerse, así, de tal forma que constituían la razón de ser de la misma institución, que se perpetuaba en el tiempo por esos mismos criterios racionales.

Pero, para que existiera una comunidad semejante, MacIntyre observó que era necesario un particular modo de hacer las cosas. Los profesores titulares de cada una de las disciplinas de la institución compartían un mismo trabajo de investigación. Sabían dónde estaba ubicada su disciplina respecto del fin último que se buscaba alcanzar, que era un conocimiento compartido entre todos. Con el objetivo de conseguir esto, las mismas instituciones excluían a aquellos profesores cuyas doctrinas eran hostiles a este planteamiento y se enfrentaban, por tanto, al consenso de la comunidad. Y esto, desde el ángulo contrario, significa-

¹⁶¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 118-119.

¹⁶² Cf. op. cit., 120-123.

ba que los profesores que pasaban a formar parte del cuerpo estaban en comunión con esta idea. El modo de asegurar este vínculo intelectual eran las «pruebas religiosas», en las que los aspirantes demostraban si su fe era ortodoxa o, al menos, que no estaba excesivamente cerca de la herejía. Se escogía la religión porque ella implicaba, además, que se compartía un trasfondo formativo común y una experiencia moral semejante, lo cual, en su conjunto, contribuía todavía más a reforzar la idea original. En fin, en los *colleges* y universidades escocesas y norteamericanas del siglo XVIII y XIX se usaban los ascensos y las promociones de una forma arbitraria, para conseguir que, con los nombramientos, esa tradición se corrigiera a sí misma y progresara sin traicionarse¹⁶³.

No obstante, este sistema, que MacIntyre admiraba, quizá, porque veía en él la materialización de su noción de tradición, comenzó a corromperse. Los nombramientos dejaron de realizarse pensando en que perviviera una idea gnoseológica encarnada en una institución, y personas que no eran lo bastante competentes para continuar con la profundización en la estructura interna de la tradición, dialogando con las contrarias o transmitiendo la dinámica, comenzaron a ocupar los puestos de titulares. Al final, esta mala *praxis* empobreció la comunidad y, así, el liberalismo aprovechó las grietas que había abierto la endogamia para abrirse paso en la idea de una universidad.

El liberalismo se presentó a sí mismo como la solución a una situación que había degenerado en arbitraria e injusta¹⁶⁴. MacIntyre atribuye, no obstante, una premisa verdadera dentro del esquema teórico del liberalismo, que trajo una mejora respecto de esta situación que acabo de describir. Que la tradición alternativa a la enciclopedista, la genealogista de Nietzsche, era tan subversiva, tan radical, que abocaba la universidad a la destrucción de sí misma dado que Nietzsche escogió como método de denuncia el abandono de la institución. El liberalismo, visto desde esta perspectiva, permitió, al menos, que la universidad perviviera. Con todo, lo cierto es que, en el pensamiento macintieriano, su mayor punto de apoyo es una premisa falsa. Para evitar el fraude de los nombramientos, el liberalismo propuso que no había motivo para pensar que los aspirantes debían poseer un acuerdo metafísico o gnoseológico previo, que se tra-

¹⁶³ Cf. Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 276; Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 379.

¹⁶⁴ Cf. Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 32-34.

dujera en una forma de existencia religiosa y moral. O, dicho de otro modo, no se podía continuar con una política de nombramientos y promociones en base a una prueba religiosa, no sólo porque esto supusiera una práctica excluyente, sino, sobre todo, porque la racionalidad humana es de tal modo que, suministrados los métodos de pensamiento necesarios, libre la institución de los estreñimientos morales que impone lo religioso, ahí sí, nacería una auténtica libertad en la investigación y, en consecuencia, una original profundización en el conocimiento de la realidad. El liberalismo sostendría, en otras palabras, que el proceso en la investigación no se produciría por un acuerdo previo en unos supuestos teóricos fundamentales, sino como consecuencia de haberse librado de ellos.

La presencia del liberalismo en la universidad trajo la idea de que la justa neutralidad de una institución universitaria, a través de la que se alcanzaría un progreso de la razón, proviene del uso compartido de unos métodos de investigación semejantes para todos y no de un esquema de pensamiento común. Como señala MacIntyre, esto ha provocado, sin duda, un progreso real en el ámbito de las ciencias naturales. Pero no en el ámbito de las humanidades. Y de aquí se comienza a derivar la génesis en la fragmentación del conocimiento y la especialización en el pensamiento de MacIntyre¹⁶⁵.

La universidad liberal ha unificado los métodos de investigación y los géneros en que los intelectuales discuten. Como consecuencia, ya no hay confrontación entre la radicalidad de las distintas tradiciones, sino que cada una –y, más todavía, las parcelas de conocimiento de cada una– se han encerrado en sí mismas. Han comenzado a usar un vocabulario cada vez más técnico y una bibliografía cada vez más selecta, de tal forma que se ha sustituido la discusión científica por la erudición, y el progreso de la ciencia ha comenzado a funcionar por modas¹⁶⁶. La ausencia de conflicto indica, para MacIntyre, «la capacidad de la universidad contemporánea, no solo de disolver el antagonismo, de mutilar la

¹⁶⁵ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 34-40, 121; Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 229-231.

¹⁶⁶ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 85-91.

hostilidad, sino también de hacerse a sí misma insignificante desde el punto de vista cultural»¹⁶⁷.

Sin embargo, el liberalismo experimenta una contradicción interna que afecta al ámbito de la teología y de la moral. Si bien es cierto que propuso que el nombramiento de los docentes debía darse en función de unos métodos de investigación compartidos, que les permitiera, con absoluta libertad, investigar cualquier ámbito de la realidad —pues no existía una tradición contra la que ir—, esta política liberal de tolerancia ilimitada no se aplicó ni a la reflexión teológica ni a la moral. Esos métodos de investigación en estas disciplinas son, precisamente, que debe existir un punto común de partida y unos medios de comunicación que permita que las distintas tradiciones discutan entre sí. Sin embargo, el liberalismo no puede dar cabida en su seno a una política de discusión ilimitada con un único método. Así, la universidad liberal sería consciente de que experimenta una contradicción interna. Por una parte, en nombre de la libertad, debería dejar que estos ámbitos dispusieran sus métodos de conocimiento propios, pero, por otra parte, esos métodos suponen el reconocimiento de una tradición previa desde la que pensar. Así que la solución de la universidad liberal fue relegar la teología y la moral al margen de la discusión académica, donde ya no poseen la centralidad esencial que tuvieron en los años previos, cuando servían como elementos de unificación del resto de las ciencias y como cauce para llevar al hombre a una vida buena¹⁶⁸. «Las formas académicas de organización», escribió MacIntyre,

«pueden excluir con eficacia, del debate y de la investigación académica puntos de vista insuficientemente asimilables para el *status quo* académico, y es característico que logren esa exclusión no proscribiendo o prohibiendo formalmente la doctrina excluida, sino admitiéndola tan sólo en versiones reducidas y deformadas, de manera que se transforma de manera inevitable en un contendiente incapaz de obtener adhesión intelectual o moral»¹⁶⁹.

Pero MacIntyre todavía llega más lejos cuando escribió que, así,

«no son tan sólo las irrupciones de la especialización las que son responsables de la desunión del plan de estudios; el destronamiento de la filosofía moral, al igual que el

¹⁶⁷ MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 270.

¹⁶⁸ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 226.

¹⁶⁹ op. cit., 271.

destronamiento de la teología en una época anterior, habría privado en cualquier caso el plan de estudios de todo principio de ordenación que no fuera académico»¹⁷⁰.

En suma, para expresarlo con un lenguaje propiamente macintieriano, al eliminar las pruebas religiosas, la universidad liberal logró que no existiera un acuerdo previo sobre los principios fundamentales y fundantes de la realidad ni sobre qué bienes habría de perseguir esta, ni como institución ni como seres humanos. Sin embargo este fenómeno de la fragmentación, de la especialización y de la marginalización de la teología en el currículo no tiene su génesis, únicamente, en la historia de las estructuras universitarias, sino en una filosofía. El utilitarismo.

Una vez más, MacIntyre coincide con Newman en que el utilitarismo confunde la jerarquía que existe entre los fines de la educación, especialmente de la universitaria. Sin embargo, una vez más, también, difieren en la manera de entender el fenómeno. Si Newman mantenía un diálogo con el utilitarismo que encarnaban los seguidores de Locke en la *Edinburgh Review*, MacIntyre lo interpreta como una alternativa al proyecto teísta¹⁷¹, pues buscaba una explicación racional que fundamentara sobre sí lo moral en el hombre. Siendo así las cosas, el utilitarismo postula que el hombre se mueve buscando el placer y evitando el dolor. La base sobre la que se apoyaría toda acción humana, por tanto, sería psicológica. Precisamente por ello, no habría modo de fundamentar ninguna norma ni ningún precepto moral sobre una base racional, pues habría tantas interpretaciones sobre el placer y sobre el dolor como seres humanos o, más todavía, como etapas en la vida de un solo ser humano. Con todo, como digo, el utilitarismo derivó una teoría educativa de sus premisas.

Aquí, en la interpretación pedagógica del utilitarismo, MacIntyre vuelve junto al cardenal. Ambos consideran, como dije, que la dimensión educativa que se ve más afectada por el utilitarismo es la teleológica¹⁷². MacIntyre sostiene, de hecho, que los responsables de las instituciones no saben muy bien cómo

¹⁷⁰ op. cit., 280

¹⁷¹ Cf. Id. (2013). *Tras la Virtud*, 87-91; Id. (2010). *Historia de la ética*, 252-260.

¹⁷² Cf. Id. (1964). *Against utilitarianism*. En T. H. B. Hollins (ed.). *Aims in Education: The Philosophic Approach*. Manchester: Manchester University Press.

justificar, en la actualidad, la existencia de una universidad y, cuando encuentran algún argumento, este siempre tiene que ver con la utilidad social¹⁷³.

MacIntyre reconoce que la universidad liberal ha sido muy útil en la producción de investigadores y profesionales. Las empresas adquieren profesionales altamente preparados que se incorporan a sus plantillas o científicos que investigan para sus productos. Las universidades, a su vez, se han enriquecido logrando que los jóvenes y sus familias paguen cantidades desorbitadas por lo que ellos consideran que es una posibilidad de ascenso social. Así son vistas las carreras universitarias y, por extensión, todo el proceso de la educación¹⁷⁴. «Los fines desaparecen»¹⁷⁵ y las

«universidades hacen lo que hacen en parte porque lo hacen las escuelas. Y las escuelas hacen lo que hacen en parte porque lo hacen las universidades. Cada una toma a la otra como coartada. Cuando son forzadas a una justificación de sus fines, se ve claramente que tales fines a los que sirve nuestro sistema educativo son de dos clases. Por un lado tiene los fines de la utilidad práctica impuesta desde fuera. La industria privada y el gobierno necesitan científicos y técnicos, administradores y profesores. El sistema educativo los suministra»¹⁷⁶.

Las consecuencias de la modificación en los fines se reflejan en los planes de estudios¹⁷⁷. Si tanto los dirigentes, como los estudiantes, como la sociedad justifican la existencia de la universidad –y, casi por añadidura, de todo el sistema educativo– en tanto prepara profesionales altamente cualificados, las universidades se centran, sobre todo, en la producción de investigadores. Esto se traduce en dos cosas. Los estudios de grado se convierten en meros prólogos de los estudios de postgrado, que llevan necesariamente a una especialización cada vez mayor. Y esta necesidad de profesionales cada vez más técnicos conduce –también– a la fragmentación y a la especialización. Los currículos de los estudios de grado se vuelven un cajón de sastre de disciplinas que no tienen relación

¹⁷³ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 96-116, 127, 139; Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 244-245.

¹⁷⁴ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 137-144.

¹⁷⁵ Id. (2006). The end of education. The fragmentation of the American University. *Commonweal. A review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.

¹⁷⁶ op. cit., 12.

¹⁷⁷ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 227.

entre sí y, en los cursos posteriores, cuando se profundiza en la formación especializada, esta no añade más que subdivisión a la subdivisión previa¹⁷⁸. Y así, como en Newman, en MacIntyre «especialización» y «fragmentación» van de la mano. Pero también coincide con él en algunas de las consecuencias que esto trae consigo. La mayoría, como en Newman, se dan en el ámbito gnoseológico y epistemológico¹⁷⁹.

No existiría una concepción unitaria del universo que transmitir a los alumnos, «ninguna totalidad de la cual serían partes o aspectos todos los temas que estudian las distintas disciplinas, sino que en su lugar solo existe un conjunto múltiple de temas variados»¹⁸⁰. De esta manera, la filosofía y la teología —con todos los conceptos que tratan, también Dios— serían no sólo una parte más del todo fragmentado que representa el plan de estudios, sino que, a su vez, habrían padecido una fragmentación en sí mismas y hasta se habrían profesionalizado¹⁸¹.

En el caso de la teología, dice MacIntyre, sería todavía más grave porque habría quedado expulsada de la universidad contemporánea casi por completo. Pero no es así con la filosofía. Con ella lo que sucede es que «la idea de que los seres humanos necesitan la filosofía», escribe MacIntyre, «de que la filosofía se articula con el fin de responder a preguntas que son cruciales para que el hombre llegue a su plenitud y se dirija a la búsqueda de esas respuestas, esa idea es totalmente ajena al espíritu de la universidad investigadora»¹⁸². En su lugar, la filosofía se abre a un fenómeno interno de profesionalización y especialización y esto la lleva a encerrarse en sí misma, como el resto de las ciencias. Los académicos solo se preocupan de entenderse entre ellos con el manejo de un vocabulario muy técnico, cada vez más rebuscado, y con el uso de una literatura muy erudita, con apariencia de profesionalidad. O, dicho de otro modo, exclu-

¹⁷⁸ MacIntyre, Alasdair. (2013). *Dios, filosofía, universidades*, 273.

¹⁷⁹ Cf. Harris, Suzy. (2012). 'Ideas Vivas': Questioning, Critique and the Mission of the University. *Bordón*, 64 (3), 97-99.

¹⁸⁰ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2013). *Dios, filosofía, universidades*, 278.

¹⁸¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 129-132; Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 237-241.

¹⁸² MacIntyre, Alasdair. (2013). *Dios, filosofía, universidades*, 275

yen de la conversación filosófica a todos los intelectuales, menos a sus colegas¹⁸³.

Debido a esta ausencia de unidad, también como Newman, MacIntyre piensa que las consecuencias afectan principalmente a los estudiantes¹⁸⁴. En efecto, la universidad se convierte en un lugar en que ciertas preguntas se quedan sin respuesta o, más bien, ni siquiera llegan a plantearse. Y si alguien las plantea, es en circunstancias tales que sólo afecta a un número reducido de personas¹⁸⁵. Lo que lleva a los estudiantes no ya a no obtener la formulación de preguntas importantes, sino, ni siquiera, a obtener conclusiones. O, dicho de otro modo, a extraer conclusiones de sus preferencias preconceptuales¹⁸⁶. Y esto, llevado a lo puramente educativo, significa que los estudiantes ni siquiera saben para qué estudian, sino que

«se le presenta una situación en los fines que dicta su carrera están o bien impuestos desde fuera o sus fines sobre los que sus propios profesores parecen tener para claridad y certidumbre. Y así, todo parece ser un medio para un fin que nunca se desvela. [...] Aunque una vez más el descubrimiento de fines a menudo pertenece a un área privada de la vida sin reconocimiento alguno por parte del sistema»¹⁸⁷.

De manera que, en suma, la especialización y la fragmentación, junto a la ausencia de un bien intrínseco en la misma universidad, lleva a otra consecuencia en la que MacIntyre coincide plenamente con el cardenal. Y es que, todo en su conjunto, provoca una racionalidad deficiente en los estudiantes.

§ 6. A la hora de articular una propuesta, MacIntyre no se aleja demasiado del marco de pensamiento del cardenal, pues a ambos les mueve la misma inquietud de justificar la existencia de la universidad, «es decir, cuando a una comunidad universitaria se le pide que se justifique a sí misma especificando cuál es su función peculiar y esencial, esa función que en caso de que esa comunidad no existiera no podría desempeñar ninguna otra institución»¹⁸⁸. Sin embargo, el escocés no plantea toda su respuesta en torno a los argumentos del cardenal –si

¹⁸³ Cf. op. cit., 275-276.

¹⁸⁴ Cf. Harris, Suzy. (2012). The University's Uncommon Community. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (2), 247-248.

¹⁸⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2013). *Dios, filosofía, universidades*, 274.

¹⁸⁶ Cf. Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 379.

¹⁸⁷ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía y verdad*, 271.

¹⁸⁸ Cf. Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 274.

bien coinciden en que la génesis de una educación superior así estaría en Antigüedad Clásica¹⁸⁹. Si para este una universidad era una «sede de saber universal», para MacIntyre lo verdaderamente definitorio, lo auténticamente característico es que son lugares «en los que se elaboran concepciones y criterios de justificación racional [...], de manera que sólo de la universidad puede aprender la sociedad cómo conducir sus debates, prácticos o teóricos, de un modo que se pueda justificar racionalmente»¹⁹⁰. O, dicho de otro modo, la universidad albergaría dentro de sí esas versiones rivales que se enfrentan para ofrecer una interpretación de Dios, del cosmos y del hombre, quiero decir, de los que se deriva una ética e, incluso, una forma específica de conocer, investigar y dar forma a la propia existencia de una forma virtuosa¹⁹¹. El hecho de que una universidad se defina por realizar una práctica semejante es la que, de hecho, la distingue de cualquier otro tipo de institución educativa. No es que las universidades no enseñen, como, en opinión de Newman, era su fin, sino que se dan dos agravantes. Como comencé diciendo, es que la enseñanza no es una práctica para MacIntyre y, si bien no tiene un bien propio, la universidad, por extensión, no puede tener como bien la enseñanza. Además, sucede que si los responsables de las instituciones universitarias se vieran urgidos a responder qué se hace en sus universidades, no valdría que repitieran, como un titubeo, lo que sostienen los «hombres y mujeres de negocios que se enorgullecen de su pragmatismo»¹⁹². Ellos, en opinión de MacIntyre, no pueden asumir fines utilitaristas en sus instituciones porque es lo que hace, precisamente, que no se pueda hablar de universidad propiamente dicha.

Ahora bien, la manera en que esas concepciones se desarrollan dentro de la universidad macinteriana posee dos notas características. La primera asume una naturaleza epistemológica e intenta articular, dentro de la institución, eso que MacIntyre llama «justificación racional»¹⁹³. Se ha de comprender a la luz de lo que significa investigar dentro de una tradición¹⁹⁴. Así, «justificar» es narrar

¹⁸⁹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 189-198.

¹⁹⁰ op. cit., 274.

¹⁹¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 173-188; Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 244.

¹⁹² Cf. MacIntyre, Alasdair. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 288.

¹⁹³ Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 241.

¹⁹⁴ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 25-27.

hasta dónde ha llegado un argumento en la historia. MacIntyre considera que una tradición tiene una teoría esencial sobre los primeros principios de la que, a su vez, se derivan otras teorías que desarrollan esos primeros principios en una perspectiva teleológica –por presencia de esta perspectiva o por ausencia de ella. Comprender la evaluación de esa primera teoría y de la manera en que el resto comienzan a nacer conduce a establecer, racionalmente, los argumentos que permiten proponer que una teoría ofrece una interpretación más adecuada de la realidad que el resto de los intentos previos. Dada la dimensión histórica de esta forma de proceder, las justificaciones racionales de las tradiciones necesitan, para mostrar la superioridad de una frente a las otras, posar su atención en los autores y los libros que han sido fundamentales para el desarrollo de esta tradición así como en las particularidades del contexto social y lingüístico en que se desarrollaron. Evidentemente, MacIntyre reconoce que cada tradición albergaría en sí un modo propio de justificación racional que puede diferir del resto. Pero esto no debería llevar a pensar que los conflictos no se pueden resolver racionalmente, sino todo lo contrario. Cuanto más claro es el tipo de investigación que conduce a una tradición a justificarse racionalmente, tanto más sencilla es para ella misma conocer sus desviaciones y sus errores como comprender, respecto a los demás, los puntos que las unen y los que las separan. No es necesario señalar, aquí, que lo que MacIntyre está haciendo es incorporar a la universidad los términos en que Newman describió el desarrollo de la doctrina cristiana en el seno de la Iglesia. Donde el cardenal escribía «revelación», MacIntyre habla de «primeros principios», y donde este usa «desviaciones» Newman hablaba de «corrupciones».

Sin embargo, la forma que adopte la universidad macintieriana no podría limitarse a incorporar en su estructura un rasgo característico de la Iglesia, tal y como lo veía el cardenal. Tampoco parece ser que la universidad liberal, cuya pretensión es equiparar todos los métodos de investigación, pudiera dar cobijo a una discusión semejante entre tradiciones. MacIntyre, con todo, intuyó que ya había existido una institución que, sin ser la Iglesia pero antes de la universidad liberal, ya había acogido su concepción agonística. Esta institución eran los *colleges* y las universidades decimonónicas^{195 196}. La lectura que hace MacIntyre

¹⁹⁵ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 274-276.

¹⁹⁶ Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 239-240.

es ligeramente distinta de la que hizo el cardenal sobre esta misma institución. Si Newman, que había crecido en aquellos *colleges* —precisamente en un tipo particular de tradición, con los dianoéticos— quiso ver en ella la concreción de una formación específica para las virtudes intelectuales, la institución universitaria, y para las virtudes morales, el *college*, MacIntyre quiere ver que cada institución de las que componían el entramado de una universidad tomaba parte o encarnaba cualquiera de las tradiciones. La genealogista, en una; la enciclopedista, en otra. En suma, en un nivel ya más especulativo, MacIntyre responde de este modo a la pregunta de «qué *e*»¹⁹⁷ una universidad: «un lugar de desacuerdo obligado, de impuesta participación en el conflicto»¹⁹⁸.

De una interpretación así de la institución universitaria se desprenden, pues, los roles que han de ocupar tanto los estudiantes como los docentes en lo que formaría una comunidad determinada¹⁹⁹. A la primera cuestión, MacIntyre responde de una forma clara: «una responsabilidad central de la educación superior sería iniciar a los estudiantes en el conflicto»²⁰⁰. Con ello, se distancia de Newman. Si bien, como ya he demostrado, coincidía con el cardenal en que el motivo de los estudios no debería ser utilitarista, lo cierto es que tampoco se puede afirmar que acudan a las aulas para adquirir un hábito filosófico. Este, visto desde el punto de vista macintyeriano, terminaría siendo demasiado personal, demasiado individualista²⁰¹. MacIntyre prefiere que el fin de la universidad sea introducir a los estudiantes en este debate²⁰².

No obstante, la función que tienen los docentes es distinta. Aquí, donde MacIntyre vuelve a diferir difiere respecto del cardenal, los docentes sí se dedicarían a la investigación y la enseñanza —y no, únicamente, a esta última. No de otro modo, ciertamente, MacIntyre podría llevar a efectos su universidad. Sin embargo, debo volver a traer el matiz de que la enseñanza no es una práctica. Por esta razón, MacIntyre no puede sostener la premisa del cardenal. Si los docentes universitarios no investigaran, su actividad no buscaría un fin específi-

¹⁹⁷ op. cit., 284.

¹⁹⁸ op. cit., 284

¹⁹⁹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 199-227.

²⁰⁰ MacIntyre, Alasdair. (1994). *Tres versiones rivales de la ética*, 284.

²⁰¹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1994). *Justicia y racionalidad*, 377.

²⁰² Cf. Id. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 284 y ss.; Id. (1994). *Justicia y racionalidad*, 379; Id. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 274-275.

co y, en consecuencia, la universidad misma perdería parte del sentido que le concede MacIntyre. Y, a la vez, este se ve obligado a reconocer que la universidad es, en última instancia, una institución educativa y no una de las academias donde Newman confinaba la tarea de investigar y, sobre todo, divulgar los hallazgos. Por esta razón, MacIntyre sostiene que «cada uno de los que se dedican a enseñar y a investigar tendría que desempeñar un doble papel»²⁰³.

Los docentes representarían, así, la tradición por la que hayan tomado partido²⁰⁴. Por lo tanto, es su tarea que la investigación de la tradición a la que pertenecen avance. Esto significa que, partiendo de los presupuestos iniciales compartidos por la comunidad a la que pertenecen, deben añadirle los resultados de las investigaciones que estén llevando a cabo. No obstante, además de esta faceta, y dado que la universidad ha quedado definida como un lugar de conflicto, los profesores deben discutir con las interpretaciones que difieran de la suya propia. Esta fricción entre los distintos agentes educativos ayudaría tanto a perfeccionar las tesis centrales de la propia tradición, que se vería en la necesidad de comprenderse y corregirse cada vez más para resistir los ataques, como a poner en evidencia las deficiencias de las concepciones rivales, esclareciendo, así, con cada vez mayor racionalidad, la validez de sus propuestas²⁰⁵.

En el caso del profesor católico, MacIntyre se ve en la necesidad de realizar una serie de matizaciones²⁰⁶. Las tradiciones intelectuales ajenas a lo católico se preocupan poco o nada de mostrar cuáles son las desviaciones que la evolución de sus argumentos ha sufrido respecto del conjunto inicial de partida. Pero no es así en el seno de la tradición católica²⁰⁷. Por esta razón, los docentes católicos deben poseer razones muy sólidas que no evidencien dudas respecto a cómo se ha de unir el asentimiento a las verdades reveladas junto a otro conjunto más amplio de argumentos sobre la naturaleza del hombre y la existencia de Dios. El cuerpo de argumentación que deberían manejar, piensa MacIntyre, poseería dos características. Mostrar con claridad la fortaleza de los argumentos que les lleva a explicar cualquier teoría dentro de la cosmovisión católica. Y ser capaces de

²⁰³ Cf. Id. (1992). Tres versiones rivales de la ética, 284

²⁰⁴ Cf. Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 211-218.

²⁰⁵ Cf. op. cit., 284.

²⁰⁶ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 277-278.

²⁰⁷ Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 238-239.

articular un conocimiento de sí mismos que les lleve a demostrar que las creencias y compromisos que adquieren con su ser religioso vienen derivadas de la fuerza argumentativa de la religión, que se encarna en sus vidas, y no de una mera emoción. Así, representarían la tradición en que habitan²⁰⁸. Esto tiene una consecuencia básica. Que, en sus investigaciones dentro de la tradición católica y en la defensa de esta frente a otras tradiciones deben aprender a vincular el *corpus* de argumentos sobre la verdad revelada en que creen —de carácter metafísico, necesariamente— con una comprensión del ser humano y sus obras —de carácter antropológico y ético— que ayude a discernir lo que merece la pena de lo que no. «Sólo en la medida en que comprendemos que el universo, incluidos nosotros mismos, depende de Dios para su existencia», escribe MacIntyre «seremos también capaces de comprendernos a nosotros mismos como seres orientados hacia Dios y de comprender qué cosas nos exige esa orientación que consideramos importante»²⁰⁹. Y, todavía más, el núcleo de esa explicación que deben ofrecer respecto de sus creencias debe ser el hombre debe girar en torno a «lo que significa ser un ser humano», dice MacIntyre.

«Enseguida queda claro que lo que hace un momento distinguí como dos tareas a realizar por el filósofo católico no son más que aspectos de una misma tarea, ya que cualquier explicación adecuada de lo que significa ser un ser humano también aclarará cómo y por qué son capaces los seres humanos de ese conocimiento de sí mismos. Una explicación de ese tipo tendrá que integrar lo que podemos aprender sobre la naturaleza y la constitución de los seres humanos tanto de físicos, químicos y biólogos como de historiadores, economistas y sociólogos con el tipo de comprensión de los seres humanos a la que sólo tiene acceso la teología»²¹⁰.

Ahora bien, en este punto entre los argumentos que su fe les exige a los profesores católicos mostrar frente a otras tradiciones y lo que, a su vez, deben enseñar a los estudiantes dentro de la institución universitaria, MacIntyre propone la fisonomía que debería adquirir el cuerpo de profesores así como esboza los criterios que debería seguir el diseño de un plan de estudios para su universidad. De manera que el currículum debería tener tres elementos constituti-

²⁰⁸ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 211-217.

²⁰⁹ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 278.

²¹⁰ op. cit., 277-278.

vos²¹¹. «Un elemento es matemático y científico, que se extiende más allá de la física hacia la química y la neurología necesaria para comprender los recientes descubrimientos acerca del cerebro»²¹², propone MacIntyre. «Otro elemento», continúa, «es histórico, situando la historia de las ideas en su contexto social, político y económico»²¹³. Finalmente, «un tercero consiste en los estudios lingüísticos y literarios. Los tres tienen un componente filosófico: filosofía de la mente y del cuerpo, las cuestiones filosóficas que surgen de los diferentes aspectos de nuestra historia pasada, las preguntas interpretativas y evaluativas planteadas por las relaciones con otras culturas»²¹⁴. Así, MacIntyre sostiene que

«el profesorado necesario para enseñar este currículum constará de matemáticos, físicos, algún tipo de biólogo, historiadores del desarrollo intelectual, social o económico, profesores de inglés y de una o dos lenguas adicionales con su literatura, antropólogos, y filósofos. Pero debería ser esencial que este cuerpo de profesores se dedique a enseñar no sólo su propia disciplina sino también el currículum completo, un cuerpo de profesores con un profundo interés y un valioso conocimiento de algunas disciplinas diferente de la suya propia, de tal manera que ellos, y no sólo los estudiantes, sean capaces de formular y procurar respuestas rivales y alternativas a las cuestiones que dan sentido a la finalidad de un currículum como este»²¹⁵.

Así pues, para MacIntyre, como lo fue para Newman en su momento, el cuerpo de profesores con que cuenta una universidad debe reflejar de algún modo la unidad del conocimiento en torno a la que giraba la universidad y la formación de los estudiantes²¹⁶. Newman apenas señalaba que deberían vivir como una comunidad en la que los estudiantes vieran reflejado esa teoría. MacIntyre, como acabo de señalar, no sólo les atribuye esta dimensión newmaniana, sino, además, la dimensión investigadora y apologética. Pero, con todo, plan de estudios y docentes están vinculados. Los criterios en que se movía en la argumentación anterior le dan pie para proponer que las características que debe orientar el diseño de un currículum.

²¹¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 257-260.

²¹² Id. (2006). *The end of education. The fragmentation of the American University*, 14. Traducción del autor.

²¹³ op. cit., 14. Traducción del autor.

²¹⁴ op. cit., 14. Traducción del autor.

²¹⁵ Cf. op. cit., 14.

²¹⁶ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 251-260.

MacIntyre piensa, así, que no debe confundirse en ningún momento «amplitud» con «superficialidad». Y esto, que será una seña de identidad profundamente macintyeriana, sólo se logra señalando la fuerza de los argumentos de cada disciplina. No obstante, MacIntyre subraya esta perspectiva argumentativa frente a las interpretaciones de su educación como historicista²¹⁷. Así pues, MacIntyre perfila su idea de la educación liberal en torno a una serie de características básicas.

Si bien es cierto que su propuesta tiene un cariz marcadamente histórico —en consonancia con su modo de hacer filosófico²¹⁸, por cierto— cree que no todas las propuestas de educación liberal que tienen una perspectiva histórica son igualmente válidas. Por ejemplo, MacIntyre rechaza la idea de los *Great Books* que se desarrolla en la mitad del siglo XX²¹⁹. Le reconoce el valor de situar en primer plano la lectura de ciertas obras que han sido importantes para la humanidad. Pero, fuera de esta virtud, en su opinión, aportaron poco a la formación liberal. No basta con leer una lista canónica de libros, por más que estas sean importantes, porque de la lectura cronológica de esta lista lo único que podrían comprender los estudiantes es que, a lo largo de la historia, las ideas se han sucedido una detrás otra. Sin embargo, MacIntyre cree que el desarrollo histórico de la filosofía no ha sido lineal, sino, más bien, agonístico. Las tradiciones han evolucionado gracias a los enfrentamientos internos y externos. De tal modo que, en su planteamiento, si bien también se han de leer los libros que él considera canónicos —convirtiéndose el estudiante en el tipo de lector ideal que cada tradición imaginó—²²⁰ estos han de leerse enfrentados entre sí, prestando especial atención al vocabulario que han desarrollado los autores, pues les vincula o les separa de una tradición. Únicamente de este modo, concluye MacIntyre, es posible captar los rasgos característicos de cada tradición, la evolución de los argumentos o las desviaciones.

Por otra parte, MacIntyre no rechaza la idea de que los estudiantes que acuden a una universidad experimenten la necesidad de tener que especializarse en

²¹⁷ Cf. MacIntyre, Alasdair. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*, 280-281.

²¹⁸ Cf. Stern, R. (1994). MacIntyre and Historicism. En John Horton & Susan Mendus (eds.). *After MacIntyre*, 146-160. Cambridge: Polity Press.

²¹⁹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 1-21.

²²⁰ op. cit., 1.

²²⁰ Cf. Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 254-256, 258.

vistas a su futuro laboral²²¹ como Newman no eludía el hecho de que, pese a que, para él, el conocimiento era un fin en sí mismo, sucediera que un hombre educado tuviera más facilidades a la hora de progresar en la vida material. Para MacIntyre, los problemas que se derivarían de la especialización tendrían otra naturaleza. Que el currículum se termine fragmentando, dando lugar a una formación de la mente estrecha y a una universidad que funciona, básicamente, enseñando disciplinas aisladas y técnicas. Y esto es, precisamente, lo que conduce a la tercera característica con que MacIntyre perfila su plan de estudios. La pretensión de unidad que debe guiar el diseño del plan de estudios²²².

De hecho, para MacIntyre, es justo en este punto donde las universidades, especialmente las católicas, se definen como liberales o no²²³. De este punto nacerían dos posibles concepciones sobre el ser de una universidad católica. La que pone las prácticas religiosas en el centro de su idiosincrasia como universidad, pero no adoptan esa unión de las disciplinas curriculares. Y la que, en efecto, articula esa unidad²²⁴, valiéndose, para ello, de la filosofía y la teología. Si bien la influencia que Newman había ejercido en MacIntyre tenía que ver con una correspondencia en algunos elementos a los que llegaban desde distintos puntos de partida, como sucedió con los diagnósticos de los problemas universitarios por ejemplo, ahora, por el contrario, MacIntyre adquiere una perspectiva netamente newmaniana. Si el cardenal sostenía que el fin de la universidad era el conocimiento en sí mismo, la adquisición de una «Filosofía», de un hábito filosófico de la mente, MacIntyre sostiene que el

«objetivo de una educación universitaria no es capacitar a los estudiantes para esta o aquella profesión o carrera, dotarles de una teoría que más tarde encuentre aplicaciones útiles en esta o aquella forma práctica. Es transformar sus mentes, de manera que el alumno se convierta en un tipo diferente de individuo, capaz de participar fructíferamente en la discusión y el debate, con capacidad de juicio, de utilizar intuiciones y argumentos de una diversidad de disciplinas para razonar en determinados temas complejos»²²⁵.

²²¹ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 3.

²²² Cf. op. cit., 5.

²²³ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 231; Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 240-241.

²²⁴ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 1-21.

²²⁵ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 233.

Este fin no es ajeno a lo que MacIntyre propone como meta no ya de la universidad como institución —donde residiría esa interpretación agonística entre tradiciones²²⁶—, sino de su responsabilidad como un centro que, además, recibe la tarea de formar seres humanos²²⁷. De nada serviría, evidentemente, ser aristotélico si no se supiera que la virtud es para practicarla. De modo que, así, MacIntyre señala que uno de los objetivos de la universidad sería educar para tomar decisiones²²⁸. Aquí MacIntyre asume a Newman plenamente —y es vital que lo haga, por cierto, para adoptar, también, la propuesta de unidad del currículo del cardenal²²⁹. De otro modo, los argumentos de MacIntyre se dirigirían siempre a la investigación y al ejercicio de la investigación racional, de manera que no se podría decir de la universidad que es una universidad que educa²³⁰, primeramente, o de la educación liberal que libera, en fin. Sea como fuere, como para el aquinate primero, para el oxoniense después, también para MacIntyre ahora, la búsqueda de la verdad tiende al cultivo de la prudencia²³¹:

«De esta manera, las artes liberales y las ciencias no solamente nos introducen en nuevas experiencias y actividades, enseñándonos el valor que tienen por ellas mismas; nos preparan también para hacer elecciones inteligentes. Hasta que los estudiantes no hayan entendido lo que las artes liberales y las ciencias tienen que enseñar, no poseen los suficientes recursos para reconocer, de entre los distintos tipos de situaciones que se plantean, cuáles se deben elegir entre las diferentes alternativas, qué bienes están en juego cuando surge una alternativa en vez de otra, qué relación tiene con ellos mismos el hecho de relacionar acciones buenas o malas y qué significado tienen sus elecciones en el ordenamiento general de las cosas. Sin este conocimiento, nuestra libertad de elección es, en parte, una ilusión, Seremos las víctimas de influencias que no llegamos a comprender adecuadamente»²³².

²²⁶ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 260-269.

²²⁷ Cf. op. cit., 251-260.

²²⁸ Cf. Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 270-310; Katayama, K. (2003). Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 325-338; Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 244.

²²⁹ Cf. Sullivan, John. (2015). *Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in The Idea of a University*, 105-107.

²³⁰ Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 244.

²³¹ Cf. Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, 241-249.

²³² MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 14. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

Ahora bien, esa aprehensión de lo real que conduce necesariamente hacia una forma refinada de prudencia y, en general, toda la universidad de Newman tal y como la entendía MacIntyre se caracterizaría por una serie de elementos básicos que son necesarios, también, para su comprensión de la institución.

Pues, como decía, no de otro modo podría comprenderse la unidad del saber desde una perspectiva curricular. En Newman, la unidad del saber estribaba en una comprensión teológica de la creación que se reflejaba en los planes de estudios con que se formaban la mente de los estudiantes. Tal y como lo presenta MacIntyre, «nos vamos acercando a una comprensión filosófica cuando captamos la relación de cada ciencia con las demás y su contribución peculiar a la comprensión de la totalidad»²³³. Y, más específicamente, añade que una

«tarea primordial de la filosofía es, por tanto, entender qué tipo de afirmaciones se pueden justificar dentro de cada ciencia en particular y también cómo se relacionan entre sí esas afirmaciones. Toda ciencia es, por sí sola, incompleta y parcial. Pero, ya que cada una de ellas es indispensable para nuestra comprensión de la totalidad, ninguna se puede reducir a ninguna otra. Cada una es una representación de algún aspecto de la realidad y, comprendiendo cómo representa cada una su parte, la mente avanza hacia esa comprensión del todo cuyo logro es, por naturaleza, el fin de la mente humana»²³⁴.

En la universidad macintyeriana, la filosofía cumpliría la misma función integradora de todos los saberes que en la newmaniana, y de iluminar la relación de la teología con el resto de las ciencias²³⁵. En efecto, MacIntyre propone la unidad del saber

«con el interés, no sólo de llegar a la verdad acerca de esta o aquella disciplina o materia particular, sino de llegar a aquella verdad cuya adquisición constituye una comprensión completa, la adecuación de la mente a los distintos objetos, una intelección de los objetos que permita establecer una serie de relaciones entre un diferente número de planos o dimensiones»²³⁶.

Pero MacIntyre profundiza todavía más en esta idea. Suma, a las indicaciones newmanianas sobre este punto, las de san Juan Pablo II en *Fides et Ratio*²³⁷. Como resultado, la filosofía seguiría ejerciendo su función vertebradora del

²³³ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 230.

²³⁴ op. cit., 230.

²³⁵ Cf. Harris, Suzy. (2012). *The University's Uncommon Community*, 241-243.

²³⁶ Cf. MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 2. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

²³⁷ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía y universidades*, 257-270. Especialmente, 267.

currículum, pero, además, asumiría la capacidad de suscitar preguntas que, de otro modo, se dejarían sin formular siquiera y, además, plantearía el camino hacia una respuesta. Esta filosofía que plantea un tipo de preguntas y respuestas que son existenciales se situaría fuera de un orden epistemológico. Más bien, en el ámbito de una filosofía moral²³⁸. MacIntyre, aquí, sintió que debía tomar un texto del santo polaco en donde sostenía que

«la filosofía encuentre de nuevo su *dimensión sapiencial* de búsqueda de sentido último y global de la vida. Esta primera exigencia, pensándolo bien, es para la filosofía un estímulo utilísimo para adecuarse a su misma naturaleza. En efecto, haciéndolo así, la filosofía no solo será la instancia crítica decisiva que señala a las diversas ramas del saber científico su fundamento y su límite, sino que se pondrá también como última instancia del saber y del obrar humano, impulsándolas a avanzar hacia un objetivo y un sentido definitivo»²³⁹.

Este sentido formativo y sapiencial de la filosofía, por más que los referentes sean Newman y Juan Pablo II, y que las consideraciones están hechas en un texto sobre las universidades católicas, pese a esto, digo, la filosofía no cumpliría esta función únicamente en un contexto religioso, sino, también, secular. Por una parte, porque ambas instituciones comparten el problema de no saber responder a la pregunta de qué es una universidad²⁴⁰. Pero, también, porque la solución que articula MacIntyre es perfectamente válida para las universidades seculares. Pues, dice MacIntyre, «esta tarea integradora es también una tarea con una razón secular, y abandonarla es poner en peligro el funcionamiento de las universidades en cuanto universidades, y dejar a estas como un mero ensamble de disciplinas variadas y de diferentes proyectos»²⁴¹.

La cuestión tiene que ver, entonces, con que esa tarea integradora y sapiencial que realiza la filosofía no se cumpliría sino estuvieran presentes todas las disciplinas. Y esto significa, por añadidura, que MacIntyre, como Newman, piensa que existe la necesidad de que la teología esté presente en cualquier plan de estudios. O, en otras palabras, que, en el avance hacia ese fin que es el logro de la perfección de la mente humana, «el conocimiento de Dios que aporta la

²³⁸ op. cit., 275.

²³⁹ Id. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 14. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

²⁴⁰ Cf. Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, 229-232.

²⁴¹ MacIntyre, Alasdair. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 2. Traducción de José Manuel Giménez Amaya.

ciencia de la teología es de crucial importancia»²⁴². Así, en fin, aparece la teología en el pensamiento macintieriano.

Cuando MacIntyre revisa el modo en que Newman articula la teología en su *Idea*, señala que, tal y como el cardenal defiende su estatuto, esta no sólo debe ser enseñada, sino que es la disciplina crucial sin la que el resto carecería de un lugar preciso en el que ser correctamente comprendida²⁴³. Ahora bien, la teología que propone Newman es, en opinión de MacIntyre, el reflejo de lo que era la de Tomás de Aquino en el siglo XIII. La teología, en ambos, estudiaría una realidad que era una, indivisible, y que sólo podía entenderse en referencia al Creador²⁴⁴. De manera que, en fin, «hay un Dios que da forma a las conclusiones de todas las demás ciencias y es presupuesta por ellas»²⁴⁵.

Ahora bien, según MacIntyre, «la teología de la cual Newman habló no era específicamente la teología católica, sino una teología compartida con todos los teístas, con todos aquellos para quienes, como Newman señaló, la palabra Dios... ‘contenía una teología en sí misma’»²⁴⁶. No obstante, esta identificación de una teología que no es específicamente católica, aunque se asemeja a una teología sin una doctrina propia, podría dar lugar a pensar que cualquier teología podría valer como *arché* del currículum, como fin al que todo tiende y medio en el que todo se debe comprender. Pero, según MacIntyre, esto no sería cierto en todos los casos. No es cierto en el teísmo del arzobispo Paley, que sostenía que hay una serie de cuestiones que, como no pueden ser comprendidas por las ciencias físicas, deben serlo por la teología, como si esta fuera, únicamente, una ciencia auxiliar de aquellas²⁴⁷. No sería el teísmo de Collingwood, quien, debido a la diversidad de metafísicas que han propuesto filósofos tan dispares como, por ejemplo, Aristóteles y Newton, renunciaría a la idea de que puede existir algo así como una unidad inteligible²⁴⁸. Ni sería, en fin, la postura de Nicholas

²⁴² Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 231.

²⁴³ Id. (2009). *The very idea of a university*, 349.

²⁴⁴ Cf. Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 279; Id. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 4; Id. (2009). *The very idea of a university*, 355.

²⁴⁵ Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 231.

²⁴⁶ Id. (2009). *The very idea of a University*, 355. Traducción del autor.

²⁴⁷ Cf. op. cit., 357.

²⁴⁸ Cf. op. cit., 357-358.

Maxwell, para quien el único camino para llegar a un acuerdo sobre la unidad e inteligibilidad del universo pasa por la ciencia física²⁴⁹.

Dado que Newman, tal y como lo lee MacIntyre, no perfiló en detalle su propuesta de teología en la universidad y el resto de posturas parecen negarla o deformarla, MacIntyre se ve en la necesidad de articular una interpretación de ella. Para él, la presencia de la teología en la *Idea* cumple una función práctica, que ilumina la vida de los seres humanos:

«Newman sostenía que es la teología la disciplina integradora y unificante necesaria para cualquier universidad secular, protestante o católica. Y es a la luz proporcionada por la fe católica, y más específicamente por las doctrinas católicas que tratan de la naturaleza y de la condición humana, tienen una contribución muy sobresaliente que ofrecer para dirigir cuestiones que deberían ser centrales en todo curriculum secular. No es solamente que la teología católica tenga sus respuestas particulares a esas cuestiones, sino que nosotros podemos aprender de ella una forma de plantearnos esas preguntas, no como averiguaciones teóricas, sino como interpelaciones con una importancia práctica para nuestras vidas, planteadas por aquellos que están abiertos a su autorrevelación de dios. La teología llega a ser, de esta manera, una educación en como preguntar estas cuestiones»²⁵⁰.

MacIntyre, pues, piensa que la teología no es, únicamente, un conocimiento especulativo y no comparte la idea de un teísmo universal, abierto al diálogo con cualquier teísta que disienta de los presupuestos católicos. Antes bien, observa que la educación cristiana no sólo pugna con otras concepciones de la educación, sino, también, con otras cuestiones que, además, la atacan abiertamente. Esto le lleva a formular que la teología, cuya misión es unificar las distintas disciplinas que componen el curriculum, ha de ser, necesariamente, católica. En parte, porque le atribuye una cierta función apologetica. Pero, además, porque la tradición intelectual católica ofrece mejores respuestas a las dudas existenciales que le sobrevienen al hombre durante su vida que el resto de teologías. Por esta razón, MacIntyre, que comparte con Newman la función epistemológica de la teología, se separa de él cuando ha de proponer qué tipo de teología específica es la mejor para su universidad.

²⁴⁹ Cf. op. cit., 358.

²⁵⁰ Id. (2006). The end of education. The fragmentation of the American University. *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 14.

Por una parte, la teología que asume MacIntyre debería prestar una atención especial a los escritos de Tomás de Aquino como uno de los lugares privilegiados para comprender la integración de la tradición aristotélica dentro de la católica²⁵¹. Pero MacIntyre, en contra de quienes le han acusado de ser excesivamente tomista, no piensa que sea este modo particular de hacer teología el que mejor se adapte a su idea de la universidad. En su lugar, se decanta por la perspectiva agustiniana²⁵².

Agustín pensaba que no es posible alcanzar conclusiones sobre las verdades de la fe que nos han sido reveladas. O, dicho más adecuadamente, que, a través de la investigación filosófica, con sus argumentaciones y sus métodos propios, no es posible llegar, de un modo exclusivamente lógico, a la verdad revelada. El modo de proceder correcto sería «creer para conocer». De tal forma que si bien es cierto que no podemos alcanzar esa verdad, no lo es que no podamos alcanzarla en absoluto. El camino sería el contrario al que propone el método filosófico. La persona asentiría primero a las verdades de la fe y, a continuación, podría entender que hay buenas razones para admitirla. Este sería el primer sentido en que MacIntyre tomaría a Agustín para articular su noción de teología. Estos presupuestos no están lejos de las observaciones sobre el modo de proceder de los filósofos católicos en el contexto de la universidad que proponía, cuando estos debían esforzarse, más que el resto de filósofos, por demostrar sus preconcepciones filosóficas acerca de la naturaleza y de la existencia de Dios que se podía argumentar filosóficamente. La «preconcepción» sería el asentimiento a la fe previo al ejercicio de la razón.

Allí también decía MacIntyre que uno de los modos en que estos asentimientos previos se podían justificar era mostrando una especie de conocimiento de uno mismo muy refinado. A partir de este autoconocimiento se poseería un grado suficiente de discernimiento como para mostrar las razones por las que los filósofos católicos no harían suyas ciertos compromisos morales. Este conocimiento vendría a ser una comprensión de lo que significa ser humano. Quizá aquí se encuentra el modo en que el MacIntyre toma a Agustín en un segundo sentido.

²⁵¹ Cf. Id. (2001). *Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices*, 10-12.

²⁵² Id. (2012). *Dios, filosofía, universidades*, 281.

En efecto, la razón por la que el ser humano no es capaz de alcanzar conclusiones acerca de la verdad es por el efecto del pecado en la mente humana. Una breve síntesis de la gnoseología agustiniana permitiría ver que, para el de Hipona, existen dos vías de conocimiento. Una, la que procede de la experiencia sensorial; otra, la que se comienza a elaborar a partir de ella, ya en la mente, intentando captar la forma de esa impresión. Pero esto es posible solo gracias a la iluminación concedida por Dios, pues, por sí mismo, el ser humano no es capaz de llevar a cabo un acto así. De manera que, al ser preguntado por qué es más digno de conocer, Agustín responderá que lo más excelso es Dios y el alma humana, los cuales se encontrarían fuera de la experiencia de lo sensible. El conocimiento de Dios y el conocimiento de uno mismo suponen un tipo de conocimiento inseparable en la gnoseología agustiniana. Por una parte, porque el hombre sólo puede conocerse a sí mismo a la luz de Dios. Pero, por otra, porque si bien se pueden ver las huellas de Dios en la creación, un conocimiento más preciso de Él solo se daría dentro del alma de cada persona. Por esta razón, se vuelve tan importante el viejo *adagio* de Agustín, «conócete a ti mismo». Conocerse a sí mismo es conocer el alma humana en su totalidad: sus deseos, sus pasiones, su voluntad, sus mociones, sus afectos, el límite de su inteligencia. De manera que, en ese caso, el ser humano ascendería a un conocimiento de la naturaleza humana que le permitiría conformarse a ella.

Pero sucede que ese conocimiento no está vedado en toda su extensión, pues, a la vez que la criatura es capaz de cierto grado de introspección, está enfrentado a sí mismo. En consecuencia, debido al orgullo y al deseo, se extravía, se engaña, tiende a justificar sus malas acciones. No obstante, de aquí se deriva, entonces, que conociendo el objeto del deseo de cada persona se inicia, al menos, el progreso hacia un grado más alto de comprensión. Lo que cada hombre ama revelaría lo que cada hombre es. Dios tendría, así, un papel fundamental en dos sentidos. Él hombre sólo se podría conocer a sí mismo si ese conocimiento es concedido por Él. Pero, todavía más, es solamente dirigido hacia Él como se puede comprender el sujeto a sí mismo, pues ordena sus deseos hacia Dios y, por tanto, comienza a conocer rectamente. No por nada, Agustín escribió sus *Confesiones* a modo de plegaria.

En base a esta síntesis, se puede deducir la concepción de la filosofía y la teología que MacIntyre incorporaría a su universidad. Aquí, en este sentido

agustiniano que MacIntyre quiere incorporar a su universidad, la filosofía sería dependiente de la teología. Tiene sus argumentos y sus métodos propios, pero sus investigaciones y sus conclusiones sólo pueden ser entendidas adecuadamente desde la teología. De manera que la filosofía se convierte en una ciencia preliminar y necesaria para el conocimiento de Dios.

* * *

MacIntyre, así, cuya idea de la universidad parecía que debía seguir el ánimo que había impulsado el resto de su proyecto filosófico —la vuelta a Aristóteles, primero, y a Tomás de Aquino para acabar en Newman—, prefirió distanciarse del cardenal a la hora de concretar el argumento de la *Idea* que más fortuna había alcanzado entre los intelectuales, que era, precisamente, la presencia de la teología en la universidad como elemento de cohesión. En su lugar, escogió a Agustín de Hipona. No, precisamente, porque Agustín fuera aristotélico o debido a que Newman fuera, precisamente, agustiniano. Qué duda cabe sobre que Agustín se encontraba en los ejemplares de la biblioteca de patristica que Newman manejaba. Y la *Apología*, que es, quizá, lo más agustiniano que existe en el pensamiento del cardenal, pues leída esta y las *Confesiones* en continuidad, se puede apreciar cómo, aunque motivadas por circunstancias diferentes —y obviando, evidentemente, que ambas pertenecen al género biográfico— comparten la pretensión del conocimiento de uno mismo a la luz de Dios. La de Agustín, como una confesión de fe. La de Newman, como un ejercicio de apología. No obstante, salvo esto, insisto, es difícil distinguir más elementos de Agustín en Newman. La idea de conciencia de Agustín, por ejemplo, está enraizada en la teología paulina mientras que la de Newman, aunque tiene su sustento teológico también en la carta a los corintios, es más deudora de Butler. Con todo, MacIntyre prefirió a Agustín para proponer el tipo de teología que ejercería esa función de *arché* que tomó de la filosofía newmaniana. Lo cual es más sorprendente, todavía, no tanto porque escoja un modo distinto al personalismo teológico de Newman como porque, también, prefiere una alternativa distinta a la escolástica. La cuestión, creo, tiene que ver fundamentalmente con el modo en que habría de comprenderse la forma en que MacIntyre ha pensado la universi-

dad. Porque, salvo en este aspecto y en que a los profesores universitarios sí les atribuye la función de investigación, en poco más se aleja de Newman.

En efecto, si es posible afirmar que la universidad de MacIntyre es newmaniana –más, incluso, que la de Ratzinger– no es por el aristotelismo que le llevó a querer vincular al cardenal con el aquinate y que le ligaba, de hecho, con el mismo Aristóteles. Esta necesidad inherente en la propia filosofía de MacIntyre se mostraba especialmente virulenta cuando se trataba del ámbito de lo moral. Sin embargo, en los textos que MacIntyre compuso sobre la universidad, lo verdaderamente importante, lo realmente decisivo, no era ya el concepto de «virtud» –sin que ello signifique, por cierto, que esta no sea necesaria para los universitarios–, sino la interpretación de la universidad desde la perspectiva de la «tradición». Y la manera que MacIntyre tiene de comprender el concepto de «tradición», como ya demostré, es justamente la razón por la que Newman aparecía en su pensamiento. La universidad de MacIntyre es esencialmente newmaniana, en fin, porque es entendida como el lugar en que las tradiciones son capaces de seguir desarrollándose y entrando en una discusión racional con el resto. Si bien es cierto que esto, en Newman, había sucedido como de un modo espontáneo en el seno de la Iglesia Católica y se fue concretando, con el paso del tiempo, en las decisiones que se tomaban en los concilios, en MacIntyre, que maneja tradiciones que no son exclusivamente católicas –o que son radicalmente anticatólicas–, el único lugar donde este proceso podría acontecer fuera de la Iglesia era en la universidad. Ahí, como digo, las distintas tradiciones podrían desarrollarse y enfrentarse en la interpretación agonística que este hacía de la conversación que mantienen las tradiciones entre sí –y que es, por lo demás, tanto aristotélica como newmaniana.

Esta interpretación de la universidad desde el aspecto de la filosofía de MacIntyre donde Newman es más decisivo le lleva, paradójicamente, a alejarse de la *Idea* a la hora de interpretar la función de los profesores –lo cual, por lo demás, es más decisivo de lo que, a simple vista, podría parecer. Newman, en efecto, identificaba hasta tal punto «teoría de la educación» y «teoría del conocimiento» que el ejercicio de la docencia universitaria casi se limitaba a transmitir y el ejercicio del estudio a la adquisición de la «Filosofía». Para la investigación, llegaría a sostener Newman, ya existían las típicas sociedades inglesas sobre los temas más diversos y el cardenal comprendía que la profundización en

una rama del conocimiento debía realizarse en estas instituciones. Sin embargo, si MacIntyre pensara como Newman en este punto se vería obligado a dejar de ser newmaniano. Porque, a raíz de la invención de las universidades –como se ve, especialmente, en el final de *Whose Justice? Which Rationality?* y a lo largo de *Three rival versions of moral enquiry*– y a causa de la falta de consenso a la hora de compartir un vocabulario común en el debate moral, no existiría, en una época marcada por el liberalismo, otra institución donde se pueda intentar llegar a acuerdos racionales ni sobre los conceptos que se manejan en el discurso moral ni, en realidad, sobre cualquier otro tema. Por esta razón, en el pensamiento macintieriano los profesores universitarios sí tienen adscrita la tarea de profundizar en el conocimiento y de conducirlo al exterior, a los estudiantes, por una parte, pero, también, al enfrentamiento con las otras tradiciones. De manera que, justo en el momento en que MacIntyre deja de ser fiel a la *Idea*, la *Idea* se hace factible en el mundo contemporáneo. Los estudiantes se ven en la necesidad de formarse en comunidades universitarias que están presididas por una tradición que transmite, a su vez, una forma particular de comprender la realidad, un lenguaje y un método con el que pensar por cuenta propia y ponderar las posturas contrarias, y un modo personal de habitar en el mundo. En definitiva, un hábito filosófico de la mente. O, vista esta misma idea desde otro ángulo, cuando MacIntyre se revela más newmaniano, tomando, casi literalmente el concepto de tradición del cardenal, es cuando más se aleja de la *Idea* y cuando esta adquiere más visos de verosimilitud en la época contemporánea.

En el resto de aspectos de su interpretación de la universidad, MacIntyre es, esencialmente, newmaniano. Comparte que los problemas para una universidad son, como acabo de decir, el utilitarismo y el liberalismo, los cuales empujan al plan de estudios a su fragmentación y al especialismo y, en suma, a una formación incorrecta de la mente los estudiantes. Apenas alude a lo moral –salvo en su versión intelectual– ni al lugar de las emociones en la universidad. La alternativa que propone no se limita exclusivamente a la reflexión sobre la presencia de la filosofía y la teología en ella, sino que se abre a una educación liberal que no se identifica con un modelo en que se leen libros de forma ordenada, sino a la adquisición de un hábito filosófico que se identifica, esencialmente, con el uso correcto de método y contenido.

En fin, MacIntyre, pese a que, como Ratzinger, vuelve su vista a Agustín cuando debe perfilar qué ha de ser esa teología que esté presente en la universidad, ha desarrollado, sin duda, una idea de la universidad más newmaniana que la que pretendió Ratzinger. Lo cual no deja de ser sorprendente, desde luego. Que el pontífice más newmaniano que hubo desde el fallecimiento del cardenal, cuya admiración había sido públicamente reconocida en diversas ocasiones, tomó los rasgos más característicos de la *Idea* y completó, siempre desde presupuestos teológicos, lo que Newman no quiso, no supo o no tuvo tiempo de ver. Pienso, especialmente, en la dimensión moral contenida en el concepto de «verdad», aun cuando esta se experimente, en principio, como una aprehensión intelectual y aun cuando ambos concedían una importancia fundamental a la dimensión cognitiva en los presupuestos teleológicos de una universidad. MacIntyre, quien, como vengo explicando, no experimentó, por así decirlo, una aproximación teológica —pues era filósofo—, ni eclesial —su conversión vino después de proponer el retorno al aristotelismo—, ni mística —que se sepa, al menos—, sino netamente filosófica y, más todavía, aristotélica, casi consiguió adaptar la *Idea* del cardenal a la actualidad. Y no tanto por fidelidad a las conferencias de Dublín, que también, sino por asumir plenamente las tesis del *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina*. Sin embargo, ni en uno ni en otro, y ni siquiera a través de la *Idea*, el cardenal encontraría el contexto adecuado en el que su teología, y la teoría de la educación que hay contenida en ella, pudiera verse plenamente asumida²⁵³

²⁵³ Ormerod, Neil. (2005). Faith and Reason: perspectives from MacIntyre to Lonergan. *The Heythrop Journal*, XLVI, 11–22.

EL BÚHO DE MINERVA:

JOHN HENRY NEWMAN & BERNARD LONERGAN S. J.

El momento en que la filosofía educativa de Newman se vio, casi, completamente asumida por otro intelectual hunde sus raíces en el treinta de octubre de 1870, cuando, apenas unos meses después de publicarse la *Grammar of Assent*, el cardenal dejó anotado en su diario: «He querido escribir este libro durante los últimos veinte años, y ahora que lo he escrito no acabo de ver si es realmente lo que yo quería que fuese, aunque supongo que lo es. He intentado escribirlo más veces de las que podría enumerar»¹. Unas líneas más adelante, señaló que había realizado un total de dieciocho intentos desde 1846, con el fin de articular una teoría del conocimiento en una obra que, a diferencia de casi todas sus anteriores, no fuera, esta vez, fruto de la circunstancia. Resulta curioso que, consiguiendo este propósito, considerara que había escrito su «última obra»². Pero lo cierto es que Newman parecía especialmente afectado en los meses posteriores a la publicación de su escrito. No dejaba de pensar en lo que significaba dentro de su trayectoria intelectual o en el esfuerzo que le había supuesto la redacción del texto. Sobre esto último, apuntó: «Estos intentos eran como de uno que quería penetrar en un laberinto o hallar el punto débil en las defensas de una plaza fortificada. No podía seguir adelante y me hallaba rechazado, totalmente vencido. Sentía que tenía que sacar a la luz algo que veía en mi mente, pero no podía fijar nada que valiera la pena. [...] Así pasé año tras año»³. En la misma línea de pesimismo y alegría contenida, añadió: «No es que crea que valga mucho ahora que ha salido, pero me parecía que no me hubiera gustado morir sin decir lo que quería decir. Aunque lo que yo digo no valga mucho en sí mismo», concluyó, «puede ser que sugiera a otro algo mejor y más verdadero»⁴.

¹ Cit. en Vives, Josep. (2010). *Introducción a 'Ensayo para contribuir a una Gramática del Asentimiento'*. Madrid: Encuentro, 9.

² Cf. op. cit., 10.

³ op. cit., 10.

⁴ op. cit., 10.

No mucho después de que Newman escribiera el punto final de aquel legajo, Bernard Lonergan S.J., mientras era educado como «un pequeño escolástico»⁵ en *Heythrop College*, Oxfordshire, leyó esta obra que tanto preocupó al cardenal incluso después de publicada. La estudió, de hecho, seis o siete veces y volvió todavía, hasta en casi veinte ocasiones, a los aspectos más complejos⁶. Con la *Grammar*, Lonergan quedó tan cautivo del personalismo teológico de Newman, tan maravillado ante él, que, al ser preguntado en su vejez por estos años, no dudó en considerarle su «guía y [su] mentor fundamental»⁷. Tanto, que afirmó haber encontrado «en la presentación de Newman algo que encajaba con la manera en que estaba conociendo las cosas. Fue el núcleo desde el que me moví hacia diferentes autores»⁸.

Así que, en los años posteriores, cuando Lonergan dejó su impronta en la *Pontificia Università Gregoriana* como uno de los estudiantes con el expediente académico más alto y, como profesor, además de en Roma, en *Divinity School* de *Harvard University* o en *Boston College* o en la universidad de *Notre Dame*, Newman estuvo presente. Cuando Lonergan fue nombrado perito para el Concilio Vaticano II, la revista *Time* publicó un artículo sobre él el veintidós de enero de 1965, y Pío XII le incluyó, junto a Balthasar, entre otros, en el primer nombramiento para la Comisión Teológica Internacional, Newman estuvo presente. Se podría decir que noventa y seis años después de que falleciera el cardenal, cuando le llegó su hora a Lonergan, a orillas del río Lièvre, parecía como si se hubiese cumplido aquella nota del cardenal, que ahora se antoja profética. Que su *Grammar* sugiriera «a otro algo mejor y más verdadero».

* * *

§ 1. Pero cuando Lonergan se vio más intensamente movido por Newman fue durante sus primeros años de formación en la Compañía de Jesús y hasta, prácticamente, el inicio de sus estudios de teología y doctorado en Roma. Antes

⁵ Cit en Gallagher M. P. (2004). Lonergan's Newman: appropriated affinities. *Gregorianum*, 85 (4), 736.

⁶ Cf. Egan, Philip A. (1996). Lonergan on Newman's conversion. *The Heythrop Journal*, 37 (4), october, 437.

⁷ Cit en Gallagher M. P. (2004). *Lonergan's Newman: appropriated affinities*, 735-756. Traducción del autor.

⁸ Cit. en Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 437. Traducción del autor.

de descubrir la *Grammar*, apenas recién admitido como novicio, Lonergan leyó *The present positions of catholics* y la *Idea*. La gnoseología del cardenal llegaría posteriormente, al cursar filosofía en Oxford. Allí, los jóvenes novicios publicaban una revista, *Blandyke Papers*, tan de carácter interno que editaban los mismos folios manuscritos de los autores. Entre estos pliegos, uno, *True judgement and Science*, que vio la luz en febrero de 1929, pertenecía a «*brain Lonergan*» -así le llamaban sus compañeros de la infancia- y presentaba el «conocimiento incondicionado» como nacido de Newman. Este primer escrito juvenil se continuaría con otro que llevó a Roma cuando desembarcó en la *Università Pontificia Gregoriana* para estudiar teología, en 1934. Un primer trabajo de investigación serio, riguroso, sobre el acto del asentimiento en Newman, que hoy se encuentra desaparecido. Y con él, también, desapareció esta presencia tan viva del cardenal en el horizonte intelectual de Lonergan.

Se inaugura, así, un silencio que abarca, salvo en excepciones puntuales, la época más creativa de Lonergan –al menos, en cuanto a la trascendencia de su obra se refiere. Ciertamente, Lonergan no nombró a Newman durante los años que dedicó a sus estudios de teología, ni siquiera desde un punto de vista espiritual, como cuando, al experimentar dudas vocacionales justo antes de llegar a Roma, según cuenta, se consoló en la frase newmaniana de que «diez mil dificultades no hacen una duda»⁹. Tampoco durante la redacción de su tesis doctoral, en la que investigó el artículo 1-2, q. 111, a. 2 de la *Suma Theologica* según el método «*ad mentem divi Thomae*»¹⁰ –leyó los cinco volúmenes de la *Suma* en latín. Durante este periodo, enterraría a su padre y a su madre en años consecutivos, y no se sabe si acudió a Newman cuando permaneció en silencio durante días debido a que la Compañía le impidió viajar para despedirse de ellos. Durante sus veinticinco años como profesor en el *College* de la *Inmaculatè Conception*, en Montreal, y la Gregoriana, Newman aparece explícitamente en dos ocasiones¹¹. Como dos notas a pie de página en *Verbum. Word and Idea in Aquinas*^{12 13} –un

⁹ Cf. Bravo, Armando J. (2001). *Una introducción a Lonergan*, 38-39. México: Universidad Iberoamericana.

¹⁰ Cf. McDermott, J. (1996). Bernard Lonergan, 751. En Rino Fisichella (ed.). *Storia della teologia: Da Vitus Pichler a Henri de Lubac*. Roma-bolonia: Dehoniane; Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 9. Madrid: San Pablo.

¹¹ Cf. Worgul, George S. (1977). The ghost of Newman in the Lonergan corpus. *The modern schoolman*, LIV, may, 326; Terrio, P. H. (1988). *The Reflective Act of Understanding of Lonergan's Verbum as «not unlike» the Act of Newman's Illative Sense*. Roma: Università Pontificia Gregoriana. Tesis doctoral no publicada.

¹² *Verbum*, en adelante.

¹³ Cf. Lonergan, Bernard. (1967). *Verbum. Word and Idea in Aquinas*. Indiana: University of Notre Dame Press.

libro que recopiló una serie de publicaciones sobre la palabra interior en santo Tomás de Aquino. Dos referencias explícitas, ya digo, en los capítulos titulados *The Form of Inference*¹⁴ y *Thought and Reality*¹⁵.

En 1952, Lonergan publicó *Insight. A study of human understanding*^{16 17} y, con él, alcanzó el reconocimiento del mundo de la teología. Demostró que, en las operaciones mentales de cada lector, podían darse todas las formas de conocer, de manera que la ruptura entre ciencia, metafísica y teología, entre conocimiento intelectual y sentido común, y entre escolástica y existencialismo teológico, era arbitraria¹⁸. El hecho de que la herencia de Newman sea tan obvia en este planteamiento chocaba con que no hubiera ninguna mención hacia él, ni en el cuerpo del texto, ni en las notas a pie de página, ni en el índice onomástico¹⁹. Más cuando, en entrevistas posteriores, Lonergan afirmó que *Insight* era fruto de su pasado y, al recordarlo, nombraba expresamente al cardenal²⁰. Pero resultó todavía más extraño, si cabe, cuando se supo que había sustituido el primer título que manejó en el primer borrador de su texto²¹ por «*Insight: An essay in aid of a personal appropriation of one's rational self-consciousness*»²², el cual estaba claramente escrito en paralelo al *An essay in aid of a Grammar of assent* del cardenal²³. El título final que manejó en una tercera prueba sería el que definitivo y aquél segundo aparece, simplemente, como parte de una frase más amplia en el epílogo, cuando comenta que sus «investigaciones detalladas sobre el pensamiento del Aquinate acerca de la *gratia operans* y del *verbum* han continuado en el presen-

¹⁴ Cf. op. cit., 17 y ss.

¹⁵ Cf. op. cit., 47 y ss.

¹⁶ Lonergan, Bernard. (1957). *Insight. A study of human understanding*. London: Longmans & Co.; Traducción al castellano: (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

¹⁷ *Insight*, en adelante.

¹⁸ Cf. Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 46-52. Madrid:

¹⁹ Cf. Worgul, George S. (1977). *The ghost of Newman in the Lonergan corpus*, 326.

²⁰ Cf. Bravo, Armando J. (2001). *Una introducción a Lonergan*, 276-277: «Yo había aprendido honradez de mis profesores de filosofía en *Heythrop College*. Había recibido una introducción a la ciencia moderna gracias a la *Introduction to Logic* de Joseph, y al tutor de matemáticas en *Heythrop*, padre Charles O'Hara. Yo había llegado a ser algo así como un existencialista por mi estudio de *A Grammar of Assent* de Newman. [...] El *Insight* fue el fruto de todo eso».

²¹ En Naickamparambil, N. (1997). *Through self-discovery to self-transcendence. A study of cognitional self-appropriation in B. Lonergan*, 6, 47. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana.

²² Cf. An early table of contents for *Insight*, *Lonergan Research Institute Bulletin*, 1, 3.

²³ Cf. Naickamparambil, Naick. (1997). *Through self-discovery to self-transcendence. A study of cognitional self-appropriation in B. Lonergan*, 6, 47. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana.

te ensayo para coadyuvar a una apropiación personal de nuestra propia autoconsciencia racional»²⁴.

Pero después de la publicación de *Insight*, cuando Lonergan comenzó a enseñar en la Gregoriana, en el otoño de 1953²⁵, Newman volvió a aparecer en los cursos que dictaba²⁶ y en los textos que se escribían en su despacho de Roma. Como notas a pie de página, eso sí, o en forma de breves alusiones en el texto. Así, afloró en tres escritos que pertenecen a la década de los sesenta y en *Theology and Men's Future*. Pero hay tres momentos que son especialmente importantes dentro de esta relación.

Lonergan aceptaba las invitaciones de otras universidades, especialmente canadienses o norteamericanas, para ofrecer seminarios o conferencias durante los veranos y, así, salir de Italia, donde, en su opinión, «los romanos se quedan con los insectos»²⁷. En este escenario de los meses estivales, dictó dos cursos sobre filosofía de la educación, uno en Cincinatti y otro en Spokane. Gracias a las transcripciones de estos días se sabe que Newman estaba desempeñando un papel importante dentro de la perspectiva educativa del jesuita —que, en general, eran corolarios a su *Insight*. En la última, por ejemplo, además de aparecer citado en más de ocho ocasiones, Lonergan estudió de un modo específico lo que él mismo llamaría «el teorema de Newman»²⁸, el papel que juega la teología dentro de la formación de la mente humana. Esto ayudaba a Lonergan a articular una unidad del conocimiento en la línea de su propia teoría, que ya había aparecido antes de estos cursos, en un artículo sobre la universidad que publicó con motivo de la visita de *Pax Romana* a Toronto, Montreal y Quebec²⁹, en la que también aparecía citada la *Idea*.

Durante los años de los seminarios y las conferencias estivales y, más tarde, mientras fue profesor invitado en otras universidades³⁰, comenzó a tomar ano-

²⁴ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 854. Cursiva propia.

²⁵ Cf. Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 7.

²⁶ Cf. Worgul, George S. (1977). *The ghost of Newman in the Lonergan corpus*, 327.

²⁷ Cit. en Bravo, Armando J. (2001). *Una introducción a Lonergan*, 75.

²⁸ Cf. Lonergan, Bernard. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 243 y ss. México: Universidad Iberoamericana.

²⁹ Cf. Id. (1967). The role of the Catholic University in the Modern World. Frederick Crowe (ed.). *Collection: papers by Bernard Lonergan S.J.*, 117 y ss. St. Louis: Herder and Herder; Traducción al castellano: (2007). El papel de la Universidad católica en el mundo moderno. En Id. (2007). *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinatti en 1959 sobre aspectos de la educación*, 361-369. México: Universidad Iberoamericana.

³⁰ Cf. Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 7.

taciones sobre el *Method in Theology* ³¹ ³², su segunda obra, que se publicaría en 1972. En ella, Lonergan incorporaba a su obra un método en teología, que es justo lo que no pudo completar con *Insight*³³, quedándose este en una indagación metodológica en otros campos. Por otra parte, sentía cierta insatisfacción con la metodología –o, más bien, con la ausencia de ella–, que se estudiaba en los cursos de filosofía durante sus años como alumno en *Heythrop College*. También su experiencia como profesor en la Gregoriana le condujo a componer este texto. Pese a la alta estima que Lonergan profesaba a esta institución, nunca se mostró conforme con que sus decanos pensarán que, en teología, «todo seguía igual (*semper ídem*)». Esto les llevaba a pensar que si un teólogo «entendía la fe de hoy, entonces [...] era competente para entender a Isaías, Jeremías, la Ley, los escritos sapienciales, el Nuevo Testamento en toda su diversidad, los Padres griegos y latinos en todas las etapas de su existencia, la teología de la reforma y del renacimiento, hasta el presente»³⁴, cuando, en realidad, para Lonergan «un teólogo competente en todo no puede existir en un área de especialización»³⁵. Y esta representa, en esencia, la idea de su *Method*: la relación de la reina de las ciencias con el resto de ellas, siete en concreto, pero también la forma en que estas modifican el pensamiento teológico contemporáneo. Así que, fiel a la tendencia *in crescendo* que se venía dando desde *Insight*, Newman apareció aquí de un modo evidente, indisimulado y extraño. Lonergan, además de en las típicas alusiones explícitas, usó un recurso retórico por medio del que comenzaba una serie de párrafos con el lema cardenalicio de Newman, en letra cursiva, en el latín original, *cor ad cor loquitur*, sin importarle que se rompiera el curso de la lectura sin un motivo aparente.

Quizá con este último recurso, quién sabe, saldaba su deuda con el cardenal. Desde luego, después del *Method*, Lonergan no sabía en qué emplear su intelecto. Probó con su viejo interés por la economía en los años que enseñó en *Boston College* y quiso aplicar a la cristología el método que había desarrollado cuando ocupó la cátedra *Divinity School* en Harvard, pero, en estos escritos, ya no se lee al mismo Lonergan de los años previos. En junio de 1982, tras una intervención

³¹ Cf. Lonergan, Bernard. (1973). *Method in Theology*. London: Darton, Longman and Todd: Traducción al castellano: (2006). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.

³² *Method*, en adelante.

³³ Cf. Bravo, Armando J. (2001). *Una introducción a Lonergan*, 66.

³⁴ Cit. en op. cit., 73.

³⁵ Cit. en op. cit., 73.

quirúrgica, comenzó a perder la memoria hasta que se apagó definitivamente en Pickering, Canadá, un día después de que su hermano Greg, también jesuita, le suministrara la extremaunción.

§ 2. Así que, con el fallecimiento de Lonergan el veintiséis de noviembre, comenzaron los estudios, las tesis doctorales y los artículos científicos sobre su obra, a los cuales se añadieron, además, las biografías. Aunque lo cierto es que ya en vida Lonergan participó de esta maquinaria científica con el fin de difundir su pensamiento. Concedió entrevistas, participó en seminarios sobre su teoría e, incluso, dejó preparado su archivo, con la ayuda del padre Frederick Crowe. Precisamente este último, considerado –con razón– el mayor experto sobre el jesuita y quien desde luego más ha contribuido a la difusión de la obra lonerganiana, sugirió que «debería ser hecho un estudio sobre la relación de Newman y Lonergan»³⁶. La razón se encontraría en el silencio de *Insight* respecto a la influencia del cardenal³⁷. Esta elipsis, que fue recibida con extrañeza por los círculos académicos, sin embargo, abrió la posibilidad a una hermenéutica muy fértil. En 1977, antes incluso del fallecimiento de Lonergan, Worgul habló del fantasma de Newman como de una presencia constante en el horizonte lonerganiano³⁸. Esta misma idea, que con la imagen del fantasma aparecía expresada bajo un ropaje metafórico, fue formulada de un modo más riguroso por Gallagher en el año 2004³⁹. Para hablar de la hermenéutica que debería usarse con el fin de estudiar la relación entre Lonergan y el cardenal, en opinión de Gallagher, sería más adecuado utilizar el concepto de «*appropriated affinities*»⁴⁰, de «afinidades apropiadas». El adjetivo, que se deriva del verbo «apropiarse», es clave dentro del universo de *Insight*. Aunque lo desarrollaré posteriormente, debo señalar, aquí, que, en el pensamiento lonerganiano, la tarea de conocer sólo puede darse en toda su profundidad cuando el sujeto es consciente de las operaciones mentales que realiza⁴¹. Cuando no, es sobreimpresionado por la experiencia de sus sentidos y, para Lonergan, el mero hecho de experimentar las sensaciones no bastaría para articular un juicio. De modo análogo, tener la impresión de que Newman es una presencia fantasmal en la obra de Lonergan

³⁶ Crowe, Frederick. (1989). *Appropriating the Lonergan Idea*, 180. Washington: M. Vertin. Traducción del autor.

³⁷ Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 438.

³⁸ Cf. Worgul, George S. (1977). *The ghost of Newman in the Lonergan corpus*, 317.

³⁹ Cf. Gallagher, M. P. (2004). *Lonergan's Newman: appropriated affinities*, 735-756.

⁴⁰ cf. op. cit., 737.

⁴¹ Giustiniani, Pasqueale. (2007). *Bernard Lonergan*, 56-58.

no bastaría para articular un juicio sobre la influencia de uno sobre otro, sino que sería necesario identificar los grupos de argumentos que parten del cardenal o comparten sus presupuestos con él. Para eso, los estudios no podrían reducirse a las referencias explícitas, las notas a pie de página o los comentarios que Lonergan realizó *a posteriori*. De manera que, junto con la idea de «apropiación», habría que articular el de «afinidades». Significarían, más bien, las correspondencias intelectuales en las que, por expresarlo de algún modo, ambos teólogos compartirían el núcleo de una idea o en las que Lonergan ampliaría argumentos tomando a Newman como punto de partida, aunque veladamente. Descubrir esas afinidades, como dije, posibilitaría una hermenéutica más fecunda que la que proporciona la evidencia textual. ¿Pero de qué manera podría justificarse siquiera el hecho de que existan esas correspondencias en lugar de limitarse los teólogos a lo que Lonergan quiso reflejar en sus escritos?

«Incluso en el caso de su detallado diálogo interpretativo con Aquino, la tendencia de Lonergan era asimilar y continuar adelante. Las nuevas referencias a Aquino decrecieron conforme pasaron los años. Similarmente, cualquier exploración de la relación entre Newman y Lonergan necesita considerar cómo el entusiasmo inicial se integró en un horizonte más amplio. Hay muchos conceptos clave en la *Grammar* así como en los *University Sermons* que Lonergan nunca comentó abiertamente, pero los cuales llegan a ser constantes en sus posiciones posteriores. Esto no es, simplemente, una cuestión de influencia o, incluso, un endeudamiento. Parece más bien un caso de afinidades reconocidas, apropiadas y desarrolladas creativamente en nuevas direcciones»⁴².

En este capítulo postularé, precisamente, este presupuesto de que existen ideas clave procedentes de los discursos universitarios y la *Grammar* de Newman, principalmente⁴³ —pero también de otras obras—, que crecieron en Lonergan de algún modo y a partir de las que se movió hacia otros argumentos que aparecen expresados de una forma propia ya en sus escritos⁴⁴ —de manera sistemática en los que tratan su filosofía de la educación. Precisamente, este punto, el de su filosofía educativa, es el que me gustaría introducir ahora.

Salvo en una ocasión, Lonergan no escribió textos educativos. No, al menos, si se entiende por tal cosa el hecho de «escribir» una pieza pensada para ser

⁴² op. cit., 737. Traducción del autor.

⁴³ Cf. Streeter, Carla Mae. (1991). The Lonergan connection with Newman's Grammar, 15-16. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 12 (1), 12-16; Id. (1991). The Newman-Lonergan Connection: Implications for Doing Theology in North America. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 12 (1), summer, 12-16.

⁴⁴ Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 438.

leída por un lector en un espacio y un tiempo diferente al del autor. *Topics in Education* y *Knowledge and learning*, son, como dije, fruto de las transcripciones de las cintas que se grabaron en el curso dictado en Cincinnati⁴⁵, de las notas que tomaron los asistentes a las conferencias en Spokane⁴⁶ o de los propios apuntes del autor que se descubrieron posteriormente en su archivo⁴⁷. Por lo demás, la redacción de su artículo sobre la universidad coincidió con la etapa más creativa del *Insight*. Cualquiera tendría la impresión, al leer *The role of catholic universities in the contemporary world*, de que, si bien es cierto que expresa una visión más o menos organizada sobre la universidad, no deja de ser una pieza ocasional en la que se percibe la precipitación que conlleva terminar un encargo y, quizá, la influencia –demasiado excesiva hasta para Lonergan– de ideas dependientes de la gnoseología que se encontraba desarrollando esos días. Esta palmaria escasez de textos pedagógicos podría usarse para justificar, análogamente, la carestía de bibliografía secundaria sobre la filosofía de la educación lonerganiana. Además, salvo en un caso⁴⁸, los autores seleccionaron únicamente los textos que acabo de comentar y no todos a la vez. Ninguno se aventuró a una revisión sistemática de la obra de Lonergan desde un punto de vista filosófico-educativo y esto, incluso en opinión del jesuita, supondría un error, pues al «construir un barco o una filosofía», dejó escrito, «se tiene que recorrer todo el camino; un esfuerzo que por principio es incompleto equivale a un fracaso»⁴⁹.

Así que la suma de estos dos elementos: que hay una influencia de Newman en Lonergan que no se limita a las referencias explícitas de sus obras, y que se ha desarrollado una investigación incompleta sobre su filosofía de la educación –que no sólo es limitada sino que se ha limitado a lecturas parciales de la totalidad de su obra–, marcan la estructura necesaria de mi texto. El lector se encontrará con tres partes que vienen determinadas por algunos de los conceptos educativos que se pueden derivar de la filosofía de la educación lonerganiana y que se corresponden, a su vez, con su teoría del conocimiento.

⁴⁵ Cf. Bravo, Armando J. (2004). Introducción a '*Filosofía de la educación*', p. 13 y ss. México: Universidad Iberoamericana.

⁴⁶ Cf. Id. (2004a). *Conocimiento y aprendizaje*, p. 13 y ss. México: Universidad Iberoamericana.

⁴⁷ Cf. Id. (2004b). *Filosofía de la educación*, p. 13 y ss.

⁴⁸ Cf. Teevan, Donna. (2004). Tradition and innovation at catholic universities: ideas from Bernard Lonergan. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 7 (3), march, 308-319.

⁴⁹ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 15.

Una primera parte, así, estudiará los aspectos que orbitan en torno al *insight*, el acto de intelección que sucede en el sujeto particular, pues constituyen los elementos a través de los cuales es posible articular las diversas partes de una filosofía educativa en Lonergan. Cómo se llega al *insight*, que en definitiva es la respuesta a cómo se inicia el conocimiento humano y a cómo los individuos colaboran para que este sea posible, las dimensiones que existen en el conocimiento y la propia dinámica de éste, expuesta por supuesto a errores, constituyen en esencia los elementos sobre los que construiré los conceptos de enseñanza y aprendizaje. La siguiente parte tiene que ver con la cuestión del bien. Esta no se limitará a una lectura de los elementos morales implicados en el conocimiento, sino que, sobre todo, se exponen los argumentos que permiten articular una idea del bien propio de la educación, que constituye su fin. Quedaría por señalar, en tercer lugar, el contenido del conocimiento, donde Lonergan articula la posibilidad de hablar de un ser trascendente y, por tanto, de una ciencia que lo estudia. Pero, antes de cualquier cosa, es necesario un breve paréntesis para analizar la idea de filosofía de educación lonerganiana desde un punto de vista epistemológico.

I

§ 3. La clave para comprender una filosofía de la educación en el pensamiento de Lonergan, pues, se encontraría en la relación entre la filosofía, que estaría casi exclusivamente entendida como una teoría del conocimiento, y la educación. Por lo tanto, una filosofía católica de la educación debería comprenderse como una filosofía sobre la que se edifica una educación católica que responda a las necesidades del sujeto que vive en un momento histórico determinado.

Dado lo cual, parece claro que no se podría enunciar una teoría educativa así sobre presupuestos cartesianos. La duda metódica, si bien admitía la teología como una rama del conocimiento –además, superior al resto–, aparecía, sin embargo, arrinconada como ciencia frente a la certeza y la seguridad que le

proporcionaban a Descartes la observación y la experimentación⁵⁰. Pero tampoco la unidad entre fe y razón que desarrolló la escolástica le parecen a Lonergan una solución adecuada⁵¹. No parece posible una filosofía de la educación que atienda «meramente a los conceptos»⁵², donde «los universales serán la filosofía, y los particulares, aquello a lo que ella se le aplica»⁵³. La educación resultante consistiría, únicamente, en «pensar en los universales y en su aplicación a los particulares»⁵⁴, dejando a estos últimos, que serían los agentes educativos, como protagonistas pasivos respecto a los grandes conceptos y las abstracciones que, por supuesto, deberían aprehender. Los tradicionalistas, que habrían heredado esta concepción queriendo que los educandos asumieran el pasado tal y como se escribió, obviaron las características de lo que en el pensamiento lonerganiano se llama «nuevo aprendizaje». A fin de cuentas, principalmente, incluir en los planes de estudio los avances de la nueva ciencia en una época en la que había evolucionado tan significativamente como cuando las «escuelas carolingias; las tres oleadas que introdujeron a Aristóteles durante el periodo medieval, el movimiento humanista con su descubrimiento de la lengua y la literatura»⁵⁵.

A las filosofías cartesiana y medieval, Lonergan añade la Ilustración, que «no solo en el sentido de algo distinto y separado de la teología sino en el sentido de la norma última, de la autoafirmación absoluta del hombre, ha sido la inspiración de las filosofías de la educación y de todo el movimiento moderno»⁵⁶. De manera que, así como los tradicionalistas no fueron capaces de articular una respuesta educativa, las filosofías de la educación modernistas, al parecer, tampoco.

John Dewey, por ejemplo –según como Lonergan interpreta su teoría–, planteaba una teoría del conocimiento «como una transición desde una situación problemática hasta una situación mejorada»⁵⁷. Los conceptos clave para comprender la gnoseología de Dewey, desde un punto de vista lonerganiano,

⁵⁰ Cf. op. cit., 31-37, 41.

⁵¹ Cf. op. cit., 32-41.

⁵² op. cit., 42.

⁵³ op. cit., 42.

⁵⁴ op. cit., 42.

⁵⁵ op. cit., 36-37.

⁵⁶ op. cit., 32.

⁵⁷ Id. (200). *Filosofía de la educación*, 24.

serían «reflexión» y «acción». En virtud de la reflexión «sobre la situación humana en un nivel último» se podrían proponer soluciones a esos problemas que impiden que la sociedad alcance algo así como un estado de perfección. Y cualquier medio que ayudara a merecer esa etapa pasaría indefectiblemente por la educación, la dimensión activa de la gnoseología deweyniana, «el gran medio para transformar la situación humana»⁵⁸. Dicho en palabras del propio Lonergan, «la filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción en la vida humana»⁵⁹. Sin embargo, si se ha de juzgar el pragmatismo por su propia filosofía, Lonergan niega esta –demasiado apresuradamente incluso para su manera de hacer filosofía– sosteniendo, simplemente, que habría «sido invalidada por sus propios resultados. Esto puede argumentarse», concluye Lonergan, así, tan de improviso, «según el principio mismo de Dewey de que una filosofía educativa se debe descartar al descubrirse que no funciona»⁶⁰.

La alternativa renacentista, acaso mejor expresada en Edmund Husserl que en ningún otro filósofo de la modernidad, se antoja más compleja que la anterior. Lonergan cree que esta opción es contradictoria cuando pretende una educación secularista. Que una educación así entendida identifique «libertad humana» con que el hombre se emancipe respecto de cualquier institución social o religiosa –especialmente religiosa–, no parece muy consistente cuando toda la maquinaria educativa aparece «controlada por el Estado»⁶¹. «Después de todo», añade Lonergan, «el control estatal es exactamente lo opuesto a la libertad humana» y concluye este punto:

«El control estatal parece haber sido resultado, antes que nada, de las nociones del siglo XIX sobre la economía. El contribuyente paga por la educación, y como los políticos controlan el derecho de los impuestos, ellos tienen también la tarea, la obligación, de proporcionar y controlar la educación. Si los políticos tienen el dinero, los políticos tienen que dirigir también las escuelas. [...] Tal vez un tercer motivo para el control estatal es que si la educación no fuera controlada por el Estado, estaría controlada por la Iglesia, y eso es algo que el secularista no podía aceptar»⁶².

⁵⁸ op. cit., 24.

⁵⁹ op. cit., 25.

⁶⁰ op. cit., 25.

⁶¹ op. cit., 34.

⁶² op. cit., 33-34.

En el punto donde los modernistas rechazan la intervención de la Iglesia, Lonergan comienza a argumentar, precisamente, a favor de una filosofía católica de la educación. Ciertamente, no se le muestra como una empresa exenta de dificultades, pues él sabe, como de hecho argumenta, que la escolástica —y por extensión el catolicismo de su tiempo— rechazaba la idea de una filosofía especializada, fuera del ámbito de una verdad atemporal que se pudiera aplicar a los problemas contingentes, indistintamente de la época y el tiempo. Además, fuera del círculo eclesiológico, la filosofía debía declararse neutral y no católica, como él pretende, pues así como dos y dos son cuatro en boca de un católico y un empirista, en fin, no tiene por qué haber verdades especiales para los católicos. Con todo, postula una «*philosophia perennis*»⁶³. Esta «creencia», que Lonergan sostiene «principalmente como teólogo»⁶⁴, por lo demás también «esencial para la teología católica», se mueve entre dos polos que Lonergan relaciona. Por una parte, la *philosophia perennis* es deudora de una tradición, de cuyo depósito histórico encuentra puntos de partida y soluciones para los problemas que se le presentan. No obstante, el hecho de ser consciente de que ella misma pertenece a un pasado y es un producto histórico, le otorga perspectiva histórica suficiente como para que esas soluciones no se limiten a una mera aplicación de los universales a los particulares, sino que —y esta es la otra parte—, sea capaz de leer las épocas sucesivas de la historia y responder a sus exigencias:

«la teología católica de una religión histórica preparada providencialmente por la revelación hecha a los hebreos, surgida en un momento particular del tiempo histórico — en la plenitud de los tiempos—, que se ha ido desarrollando a lo largo de dos mil años. Si la teología ha de manejar los problemas teológicos de los orígenes y del desarrollo, si ha de entrar en lo concreto, deberá tener una herramienta filosófica adecuada. Más aún, la religión católica es una religión que tiene una misión para con los hombres de todos los tiempos y de todos los lugares, y así, una vez más, es esencial que la teología tenga una herramienta filosófica que pueda diferenciarse ella misma de acuerdo con las diferencias de los hombres en diferentes tiempos y lugares. Finalmente, creo también que tal desarrollo tiene su raíz y su justificación fundamental en la mejor tradición medieval»⁶⁵.

En otras palabras, frente a la marginación de la teología y la excesiva abstracción de la escolástica, frente al secularismo recalcitrante de Husserl y el mismo descrédito en que —en opinión de Lonergan— cayó Dewey, la filosofía

⁶³ op. cit., 44.

⁶⁴ op. cit., 44.

⁶⁵ op. cit., 45

educativa que propone Lonergan se orienta hacia el hombre particular, enraizada en la tradición y teniendo presente que la ciencia moderna, que ha supuesto un avance radical respecto a épocas anteriores, ha de ser contemplada en los planes de estudio, en los que la Iglesia, por cierto, tiene algo que decir. No obstante, me interesa subrayar que la propuesta de Lonergan pasa por el sujeto particular porque con ella abriré el siguiente núcleo, tras este breve, pero necesario, paréntesis.

II

§ 4. En efecto, la idea de que el sujeto particular constituye el punto central a partir del cual se construye la gnoseología lonerganiana representa el punto de partida, también, para empezar a construir su filosofía educativa. En torno a esta idea, de hecho, y más todavía a que es en el sujeto donde se producen los actos de intelección, es posible componer las nociones de aprendizaje y de enseñanza. Sin embargo, en esta primera parte del texto me ocuparé únicamente del aprendizaje, pues los elementos de los que subyace, además de poseer una notable complejidad, expresan, en su unidad, casi la totalidad del pensamiento lonerganiano. Responder a la pregunta de qué es un acto de intelección, qué el deseo puro de conocer o la autoapropiación, cuáles los tipos de conocimiento, cuál su dinámica es, a fin de cuentas, responder a las grandes cuestiones que Lonergan propuso a la filosofía de finales del siglo XX, demasiado escolástica y demasiado kantiana⁶⁶.

Pero, en fin, como comencé diciendo hace apenas unas líneas, sería difícilmente comprensible esta aportación de Lonergan sin entender en toda su magnitud la centralidad del sujeto que conoce. Acaso sea unánime⁶⁷ que esta es la influencia más decisiva que Newman ejerce en la teología lonerganiana, no sólo porque lo concedió así en algunas entrevistas —como ya analicé en su momento—, sino porque, en efecto, lo demuestra la comparación de las obras de los dos

⁶⁶ Cf. Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 60-66, 77-95.

⁶⁷ Cf. Dessain, Charles. (1970). *Cardinal Newman and Bernard J. F. Lonergan*, 7. The First International Lonergan Congress; Worgul, George S. (1977). *The Ghost of Newman in the Lonergan Corpus*, 319-320; Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*, 60-66, 75.

autores. Donde Newman escribía que «hemos de tomar la constitución de la mente humana tal como la encontramos, y no tal como podríamos creer que tendría que ser»⁶⁸ o que «tal como soy, esto es todo lo que soy. Este es mi punto de vista esencial, y he de presuponerlo. De lo contrario, pensar no es más que un vano pasatiempo»⁶⁹, Lonergan, a veces, se dirige de modo directo al lector. «Nadie», escribe en la introducción de *Insight* cuando sugería lo que más tarde definiría como autoapropiación, «por más conocimiento o elocuencia que tenga, por más rigor lógico o capacidad de persuasión, puede hacerlo por ti, lector»⁷⁰. Otras veces, en cambio, Lonergan recurre al género narrativo. Se sirve de la anécdota de Tales de Mileto y la lechera, conocida por todos. Se sirve, también, de «la historia de Arquímedes, que sale corriendo desnudo de los baños de Siracusa y lanza su críptico grito ‘¡Eureka!’»⁷¹. No obstante, si la gnoseología del cardenal giraba en torno a comprender el asentimiento, la de Lonergan gira en torno al acto de intelección, que es el «eureka» que escuchó toda Siracusa. Pero, en fin, ¿qué es eso del acto de intelección?

Lonergan explica el acto de intelección como semejante al momento en que el amante de las novelas policíacas, que tiene las pistas diseminadas e, incluso, las comprende por separado, pero no sabe quién es el criminal todavía, ordena de repente y sin saber bien cómo todos los datos, por fin, los cuales adquieren un sentido preciso y descubre al asesino⁷². De una forma más académica, por un

«acto de intelección, pues, se entiende no cualquier acto de atención o advertencia o memoria, sino el acto de comprensión que sobreviene inesperadamente. No es una intuición recóndita, sino el evento familiar que ocurre con facilidad y frecuencia en alguien medianamente inteligente, rara vez y con dificultad sólo en alguien de veras estúpido. De por sí es tan sencillo y obvio que parece merecer la poca atención que suele recibir. A la vez, su función en la actividad cognoscitiva es tan capital que aprehenderlo en sus condiciones, su procedimiento y sus resultados habrá de conferir una sorprendente unidad básica a todo el campo de la indagación humana y de la opinión humana»⁷³.

⁶⁸ Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 284.

⁶⁹ op. cit., 284.

⁷⁰ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 21.

⁷¹ op. cit., 37.

⁷² Cf. op. cit., 11

⁷³ op. cit., 11.

§ 5. Ahora bien, cuando se trata de proponer una explicación sobre el origen del conocimiento en el hombre, tanto Newman como Lonergan opinan que hay una tendencia innata en el ser humano –aunque, más que por afinidad entre sí, por una deuda contraída con Aristóteles. «En lo íntimo de todos nosotros», escribe Lonergan, «dispuesta a surgir cuando se aquieta el barullo de otros apetitos», continúa,

«hay una tendencia a conocer, a comprender, a ver el porqué, a descubrir la razón, a hallar la causa, a explicar. Eso que se busca tiene muchos nombres. En qué consiste exactamente es una cuestión de disputa. Pero el hecho de la indagación está fuera de toda duda. Puede absorber a cualquiera. Puede cautivarlo por horas, día tras día, año tras año, dentro de la celda estrecha de su estudio o su laboratorio. Puede lanzarlo a peligrosos viajes de exploración. Puede apartarlo de otros intereses, otros menesteres, otros placeres, otros logros. Puede colmar sus más acariciados pensamientos, velar a su vista el mundo de los asuntos cotidianos, penetrar hasta la fábrica misma de sus fantasías. Puede exigirle sacrificios inagotables, que acepta sin lamentarse, aunque no haya más que una esperanza, jamás una promesa segura de éxito»⁷⁴.

Lonergan da varios nombres a esta inclinación. «Deseo puro de conocer» es el modo en que, de un modo más general, persigue englobar los matices que otorgan el resto de acepciones. Pero, dependiendo del estadio de la argumentación en que se encuentre, también hace uso de «deseo desasido, desinteresado e irrestricto»⁷⁵ o «pregunta pura»⁷⁶. En cualquier caso, con ellos da nombre a la tendencia innata a conocer, que es anterior al acto mismo de intelección –el cual, dice, «comienza a gestarse en los inagotables ¿qué? y ¿por qué? de la infancia»⁷⁷ y que, sugiere, habría de mantenerse como un hábito para que se conserve en tensión el deseo de conocimiento⁷⁸. Ahora bien, el deseo puro de conocer, en el horizonte lonerganiano, da paso a dos procesos que resultan, ciertamente, importantes.

Por una parte, no le basta reaccionar instintivamente frente a las cosas, sino que la sensación le conduce a preguntar, y la pregunta, en fin, a experimentar un *insight*, que le llevaría a preguntar de nuevo, teniendo, otra vez, un acto de inte-

⁷⁴ op. cit., 38

⁷⁵ op. cit., 38.

⁷⁶ Cf. Cooper, Thomas. (1985). *Cherubino's Quest: The Reasons of the Heart and their Relationship to the Head in the Metanoic Theology of Bernard Lonergan*. Lancaster: Lancaster University. Especialmente, capítulos 9-18

⁷⁷ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 223-224

⁷⁸ op. cit., 419.

lección sobre las cosas. Sobre esta base dinámica se fundamentaría la gnoseología de pensamiento lonerganiano. Ahora bien, un «solo chispazo inteligente produce una concepción, una definición, un objeto de pensamiento; pero de un racimo de chispazos inteligentes ustedes construyen un sistema de definiciones, axiomas, postulados y deducciones. Tenemos que notar que un sistema es todo un logro»⁷⁹, les decía Lonergan a sus estudiantes en Spokane. En efecto, los actos de intelección se estructuran en integraciones superiores, dando lugar, así, a sistemas cada vez más complejos. Dentro de estos sistemas complejos, cuyas respuestas, no obstante, continúan siendo incompletas, surgirían nuevas preguntas que repetirían el ciclo⁸⁰. Una ciencia, según el esquema de pensamiento de Lonergan, sería esas sistematizaciones superiores, que adquieren una idiosincrasia distinguible⁸¹. Pero lo importante sería que Lonergan piensa, además, que si bien el número de preguntas que podríamos realizar es infinito, no obstante, tiende a un límite, que sería la verdad.

Por otra parte, «hay una relación entre el deseo de conocer y el proceso cognoscitivo. Pues el deseo de conocer no es inconsciente, como lo es el ojo fetal; tampoco es consciente empíricamente, como el hambre; ni es una consecuencia del conocimiento intelectual, como la deliberación y la elección»⁸², dice Lonergan. Al contrario, «es consciente de manera inteligente y racional; es la inteligencia inquisitiva y la racionalidad reflexiva»⁸³. Por lo tanto, en el hecho mismo de que se pueda hablar de deseo de conocer, hay latente una operación

⁷⁹ Cf. Id. (2007). *Conocimiento y aprendizaje*, 61.

⁸⁰ Cf. Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 248, 277; Id. (2004). *Insight*, 533-535, 619; Id. (2006). *Método en Teología*, 19; Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 30-37, 60.

⁸¹ Cf. Id. (2004). *Insight*, 369: «si no alcanza la verdad definitiva, con todo, converge hacia la verdad. Esta convergencia, esta mayor aproximación es lo que se entiende por la expresión familiar «el avance de la ciencia». Las preguntas producen actos de intelección que se expresan en hipótesis; la comprobación de las hipótesis suscita nuevas preguntas que generan intelecciones complementarias e hipótesis más satisfactorias. Por un tiempo, el proceso avanza en círculos cada vez más amplios; luego, la coherencia del sistema comienza a integrarse; la investigación pasa de aventuras novedosas en nuevos campos al trabajo de consolidación, de desarrollar cabalmente las implicaciones, de establecer los problemas que no conllevan cambios en la visión general. El proceso auto-correctivo del aprendizaje está llegando sensiblemente a un límite».

⁸² Id. (2004). *Insight*, 424.

⁸³ op. cit., 424.

importante en su teoría del conocimiento⁸⁴, que es la «autoapropiación personal»⁸⁵.

Aquella invitación que Lonergan hacía al lector con la que ilustré cómo su gnoseología pasaba por el sujeto, heredada del cardenal⁸⁶, expresaba también esta necesidad de actividad mental⁸⁷. El objetivo de la teoría del conocimiento de Lonergan se podría resumir, en sus propias palabras, como alcanzar un «acto de intelección sobre el acto de intelección»⁸⁸. Con ello, Lonergan quiere que el individuo sea consciente, en sí mismo, de los procesos mentales a través de los cuales está comprendiendo y, a través de experimentarlos de algún modo, adquiriría una idea vivencial de lo que es un *insight*. La afinidad con el cardenal aquí parece fuera de toda duda⁸⁹. «No puedo evitar ser suficiente para mí mismo», escribió Newman, «porque no puedo hacer de mí otra cosa, y cambiarme sería destruirme a mí mismo. Si yo no hago uso de mí mismo, no tengo otro yo para hacer uso de él. Mi único objetivo es averiguar qué es lo que soy, para poder usar de ello»⁹⁰. Más adelante vuelve sobre la idea de que «a cada uno le bastan sus propias experiencias»⁹¹ entendidas estas como un «conjunto de hechos psicológicos»⁹².

Lonergan fundamenta esta idea de que el conocimiento tiene una serie de estadios que suceden en la mente del individuo introduciendo la noción de «consciencia»⁹³. Ambos rechazan la idea de que la consciencia sea algo así como una introspección⁹⁴. «La introspección de nuestras propias operaciones intelectuales», señaló el cardenal, «no es el mejor medio de preservarnos de tener dudas»⁹⁵. Lonergan, por su parte, señala que «no hay que pensar que la consciencia es una especie de mirada interior»⁹⁶. Continúa explicando que «la gente tiende a

⁸⁴ Cf. Hodes, Greg P. (2002). Intentional Structure and the Identity Theory of Knowledge in Bernard Lonergan: A Problem with Rational Self-Appropriation. *International Philosophical Quarterly*, 42 (4), 168, december, 437-452.

⁸⁵ Cf. Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 386 y ss; Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 21 y ss.

⁸⁶ Cf. Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 155-160.

⁸⁷ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 386 y ss.

⁸⁸ op. cit., 11.

⁸⁹ Cf. Gallagher, M. P. (2004). *Lonergan's Newman*, 747.

⁹⁰ Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 284.

⁹¹ op cit., 312.

⁹² op. cit., 312.

⁹³ Cf. Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 386 y ss.

⁹⁴ Cf. Gallagher, M. P. (2004). *Lonergan's Newman: appropriated affinities*, 747-748.

⁹⁵ Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 183.

⁹⁶ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 386.

pensar que conocer es como imaginar a alguien que echa una mirada a algo y, más aún, tiende a pensar que la consciencia es como imaginarse a uno mismo mirándose a sí mismo»⁹⁷. La consciencia sería, más bien, el conjunto de operaciones mentales que suceden en el interior del individuo. Hay que presuponer, evidentemente, que hay una unidad de la consciencia, pues los actos que implica «no son una multitud de átomos aislados y azarosos de conocimiento»⁹⁸, sino que, «antes bien, muchos actos se integran en un conocimiento único»⁹⁹. Esa unidad de consciencia sería el «yo»¹⁰⁰.

En suma, Lonergan piensa que la consciencia es el elemento que asegura la unidad de todos los actos mentales que están implicados en el conocimiento, y lo que permite, además, concretar estos en el individuo, y no en la abstracción de un sujeto cognoscente. Como ya adelanté, tanto si se trata de un conocimiento teórico como si pertenece al sentido común, la consciencia debe ser consciente de los actos mentales que se desarrollan en ella, pues, de otro modo, el sujeto estaría actuando de un modo involuntario, instintivo, maquinal.

§ 6. Pero cuando Lonergan leyó la *Grammar* comprendió que en los argumentos que el individuo toma para decidir si da o no su asentimiento a una proposición no se encuentran, únicamente, argumentos lógicos o estrictamente científicos, sino que, con ellos o a veces de manera aislada, también ideas que cualquiera daría por sentadas, que toma de su propia experiencia previa, y ante las cuales, en fin, no cabría demostración lógica o experimental. Por lo que, cuando Lonergan distingue que en el conocimiento, que es una unidad, se dan también dos modos de conocer distintos, uno intelectual y otro práctico, que llevan a un *insight*, en realidad, se podría decir que escribe un corolario a la distinción newmaniana entre lo «nacional» y lo «real»¹⁰¹. «Sin embargo», subraya Lonergan,

«el acto de intelección no ocurre únicamente en las mentes de los matemáticos cuando hacen matemática, ni sólo en las mentes de los físicos cuando se ocupan de ese sector de la ciencia. Al contrario, la inteligencia nos sale al paso en cualquier género de

⁹⁷ op. cit., 386.

⁹⁸ op. cit., 391.

⁹⁹ op. cit., 391.

¹⁰⁰ Cf. Conn, Walter E. (1979). Ethical Style for the Creative Conscience. *Louvain Studies*, 7, 183-94; Id. (1981). *Conscience: Development and Self-Transcendence*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

¹⁰¹ Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 440.

vida. Hay granjeros y artesanos inteligentes, patrones y obreros inteligentes, técnicos y mecánicos inteligentes, políticos y diplomáticos inteligentes. Hay inteligencia en la industria y el comercio, en las finanzas y los impuestos, en el periodismo y las relaciones públicas. Hay inteligencia en el hogar y en la amistad, en la conversación y en los deportes, en las artes y en los espectáculos. En toda ocasión, el hombre o la mujer inteligentes destacan por su mayor presteza para captar, dar con el punto, ver la cuestión, colegir las implicaciones, aprender cómo hacer las cosas. En sus palabras y acciones, se puede discernir las mismas características que fueron presentadas al describir el acto que provocó el ‘Eureka!’ de Arquímedes. Pues el acto de intelección es siempre el mismo, y aun sus logros más modestos se hacen patentes por la ocurrencia contrastante, si bien consoladora, de ejemplos de torpeza y estupidez»¹⁰².

Dado que hay una unidad de conocimiento fundamentada en el «yo», el conocimiento teórico y el sentido común comienzan y terminan en el momento en que el individuo, a través de sus sentidos, recibe un flujo de sensaciones y articula una respuesta. La primera, evidentemente, en los primeros años de vida, era automática, casi instintiva, y le situaba al nivel de los animales¹⁰³. La elaboración de la respuesta más sofisticada, en una época posterior, permite a Lonergan comenzar a desarrollar las nociones de conocimiento intelectual o sentido común.

En el ámbito del conocimiento intelectual, aquella tendencia hacia la pregunta, que, como ya señalé, Lonergan llama «deseo de conocer», adquiere, en la vertiente teórica del conocimiento, pleno significado¹⁰⁴. La característica más básica que Lonergan atribuye a este deseo es que, para poder producir conocimiento, ha de verse aislado de otros deseos que podrían interrumpirle. Eso no significa que el individuo se vuelva «una mónada aislada»¹⁰⁵, como sugería Leibniz. Al contrario, en el pensamiento lonerganiano, conocer es «estar vivo»¹⁰⁶ y, precisamente por esta razón, existen diferencias en las percepciones entre las personas, pues están implicados sus «intereses y objetivos, deseos y temores, [...] asociaciones y recuerdos»¹⁰⁷. Lo que Lonergan quiere transmitir con el uso de los adjetivos «desasido», «desinteresado» y «puro», en definitiva, es que «los

¹⁰² Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 223.

¹⁰³ Cf. Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 47.

¹⁰⁴ Cf. Kidder, Paul. (1987). *The Relation of Knowing and Being in Lonergan's Philosophy*. Boston: Boston College; Morelli, Elizabeth A. (1990). A Reflection on Lonergan's Notion of the Pure Desire to Know. *Ultimate Reality and Meaning: Interdisciplinary Studies in the Philosophy of Understanding* 13, 50-60.

¹⁰⁵ Cf. Lonergan, Bernard. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 520.

¹⁰⁶ op. cit., 112.

¹⁰⁷ op. cit., 113.

intereses y las esperanzas, los deseos y temores de la vida ordinaria tienen que retirarse al trasfondo. En su lugar, las exigencias desasidas y desinteresadas de la inteligencia inquisitiva tienen que intervenir y asumir el control»¹⁰⁸. Un «deseo puro de conocer» vendría a ser, en definitiva, lo que cualquiera reconocería en el discurso V del cardenal Newman en su *Idea*, que aparecía expresada, haciéndose eco de Cicerón del siguiente modo:

«Lejos de soñar en un cultivo del saber, ordenado directa y principalmente a nuestro confort y placer físicos, en servicio de la vida y la persona, de la salud, de la unión familiar y conyugal, y de los vínculos sociales y la seguridad ciudadana, el gran Orador viene a decir que sólo cuando nuestras necesidades materiales y políticas se hayan satisfecho y estemos ‘libres de los deberes y ocupaciones más perentorios’, seremos capaces de ‘desear, ver, oír, y aprender’»¹⁰⁹.

Lonergan piensa, pues, que cuando el deseo de conocer se desarrolla de esta forma «pura», «desasida» y «desinteresada», se puede decir que el sujeto se encuentra en el ámbito del conocimiento intelectual y este, entonces, inicia unos pasos determinados, como son las presentaciones sensibles, inquirir, el *insight* y la conceptualización.

Así pues, frente al flujo de sensaciones, el sujeto elaboraría un número equivalente de percepciones, que vendrían a ser la objetivación de esos olores o visiones —que Lonergan denomina lo que está «ya-afuera-ahí-ahora-real»¹¹⁰. Estas percepciones sensibles, incluidas en el horizonte que le es propio a un sujeto, acontecen dentro de la conciencia empírica. Pero además de esta se encuentra, también, la intelectual. En ella sucede lo que los escolásticos denominan «iluminación de la imagen» y que, en el pensamiento lonerganiano, es justo el momento en que el entendimiento comienza a operar en la percepción sensible preguntándose por la cosa. Es que la admiración ante la realidad mueve hacia la pregunta, dicho de otro modo. No es, únicamente, preguntarse por un objeto sensible —o demasiado sensible— como un árbol¹¹¹, sino por cuestiones que son netamente intelectuales, como las figuras geométricas. Es el momento, por expresarlo con palabras del propio Lonergan, en que la «presentación sen-

¹⁰⁸ op. cit., 113.

¹⁰⁹ Newman, John Henry. (2011). *Idea*, I, V, 3.

¹¹⁰ Cf. Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 372.

¹¹¹ Cf. op. cit., 372.

sible es ahora un problema para uno»¹¹². De manera que se queda en la mente del individuo como una marca impresa, una *species impressa*, sobre la que devienen los *insights*. Este es el momento en que el sujeto comienza a operar por sí mismo.

No obstante, Lonergan sostiene que no se podría decir que el sujeto ha entendido únicamente con el acto de intelección, que vendría a ser como pronunciar una palabra interior. Para que esto sea así, necesita expresar el acto de intelección, que llegaría con la formulación de un concepto. De esta manera, cuando el acto de intelección queda fijado así, el sujeto puede preguntarse por la relación de las cosas entre sí. Con el conocimiento de esta relación llegaría el juicio, la pregunta por la verdad de la cosa. Lonergan introduce, aquí, uno de los conceptos clave de su gnoseología, la aprehensión del «incondicionado virtual». Para juzgar la certeza de una proposición, ésta debe cumplir una serie de condiciones. Cuando los sujetos que conocen observan que las condiciones de una proposición se cumplen para todos, entonces, no existen más condiciones que cumplir para juzgar la certeza de la proposición. Así pues, la proposición es incondicionada y aprehenderla es llegar a «la captación del incondicionado virtual»¹¹³.

Lonergan sostiene que, así como el conocimiento teórico, el sentido común¹¹⁴ también «es una acumulación de chispazos inteligentes»¹¹⁵, y continúa,

«que, al mirar las cosas en torno, y con un ojo avizor sobre esta y aquella persona, decidirá de qué se trata precisamente y qué tiene que hacerse. Es como un núcleo general que tiene relevancia igual para todas las situaciones en las que presumiblemente se encontrará una persona [...]. Da un vistazo alrededor, le añade un chispazo inteligente posterior que ajusta la reserva personal o su situación concreta, y luego procede. Así, el

¹¹² op. cit., 373.

¹¹³ Nota del autor: «Virtual» significa, aquí, que la proposición antes estaba sujeta al cumplimiento de una serie de condiciones y podría, de hecho, volver a estarlo. Permite a Lonergan distinguir la aprehensión de cualquier objeto de la de Dios, el «incondicionado formal», que no ha de cumplir ninguna condición.

¹¹⁴ Cf. Campbell, John Angus. (1985). *Insight and Understanding: The 'Common Sense' Rhetoric of Bernard Lonergan*. *Quarterly Journal of Speech*, 71, 476-506; Fitterer, Robert John. (1996). *The Notion of Common Sense in Bernard Lonergan's Insight: A Study of Human Understanding*. Canada: Regent College, University of British Columbia; LaChance, Paul. (2011). Reflection on Integration. *The Lonergan Review: The Journal of the Bernard J. Lonergan*, 31, 235-240.

¹¹⁵ Lonergan, Bernard. (2006). *Filosofía de la educación*, 107.

sentido común es una acumulación de chispazos inteligentes más, es capaz de manejar cualquier situación que pudiera surgir»¹¹⁶.

Del párrafo anterior se deduce, pues, que el sentido común tiene una naturaleza práctica, que se preocupa por la relación de las cosas con el sujeto particular. Por tanto, no le interesa si las conclusiones que alcanza se pueden extrapolar a una comunidad de individuos o tienen validez universal. Es, por usar las propias palabras de Lonergan, como una gramática que sirve para moverse en la vida cotidiana. Por esta razón, el proceso deliberativo que implica y la consiguiente emisión del juicio no necesitan conocer todos los detalles de una situación para alcanzar un *insight*. Le basta con el conocimiento de lo que podría ser relevante para esa decisión, pudiendo obviar todo lo demás, incluso los silogismos, las proposiciones o las inferencias. A lo más, las conclusiones a las que se llega con todo este proceso se recogen en refranes y proverbios. Porque ni siquiera el deseo puro de conocer tiene porqué presentarse aislado de otros deseos, sino todo lo contrario: el sujeto desea conocer porque desea manejarse en los dimes y diretes de la vida ordinaria.

Parecería, después de todo, que, según Lonergan, las dos formas de conocer discurren por separado. Sin embargo, como ya señalé, esto es así únicamente desde un punto de vista teórico¹¹⁷. El sujeto, el mismo sujeto que encuentra su identidad en la unidad de la conciencia, es, asimismo, quien conoce teóricamente y ha de resolverse en la vida cotidiana, simultáneamente. Para Lonergan, escoger entre un modo de conocer u otro no se correspondería con una elección racional:

«la totalidad de la ciencia, incluida la lógica, es un desarrollo de la inteligencia que es complementario al desarrollo que llamamos sentido común. La elección racional no es entre la ciencia y el sentido común; es una elección de ambos, de la ciencia para dominar lo universal y del sentido común para tratar lo particular»¹¹⁸.

Con estas últimas palabras sobre lo universal y lo particular que forman una unidad en el sujeto, en fin, se cumple la *philosophia perennis* sobre la que Lonergan

¹¹⁶ op. cit., 107.

¹¹⁷ Lawrence, Frederick G. (2002). The Hermeneutic Revolution and the Future of Theology. En Andrzej Wierciński (ed.). *Between the Human and the Divine Philosophical and Theological Hermeneutics: Proceedings of the First International Congress on Hermeneutics St. Bonaventure University, St. Bonaventure, NY, USA, May 5-10, 353*. Toronto: The Hermeneutic Press.

¹¹⁸ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 203.

gan comenzó a construir su filosofía educativa. Por esta razón, ahora que he presentado los elementos clave del pensamiento lonerganiano, me parece un buen momento para conocer qué se puede decir sobre el aprendizaje.

§ 7. Desde un punto de vista educativo, lo interesante ahora no es sólo que aquellos «interminables ‘qué’ y ‘por qué’ de la infancia» introducen al sujeto en un mundo mediado por la significación, sino que, con ellos y desde otro punto de vista, representan el movimiento de una «conciencia indiferenciada» a una «conciencia diferenciada», que le permite configurar su experiencia. Este movimiento, juntamente a lo que Lonergan llama «proceso autocorrectivo del aprendizaje», constituyen los elementos principales que permiten articular una noción del aprendizaje en el pensamiento de Lonergan.

No obstante, ya no sólo esbozar una noción de aprendizaje, sino hasta una filosofía educativa, no sería posible si Lonergan no adscribiera implicaciones educativas al acto de intelección. Ciertamente, es difícil distinguir en Lonergan si cuando se refiere a un *insight* no es ya el acto de intelección mismo un componente pedagógico. En general, lo define como la aprehensión de una cosa o una idea que irrumpe en la mente de improviso y esos son, precisamente, los mismos términos en que define el aprendizaje. Lonergan llega a escribir, de hecho, que «conocer es comprender»¹¹⁹ y que el conocimiento forma parte del desarrollo humano¹²⁰. Newman, por cierto, también expresó esta idea en la *Grammar* y, en general, cabría decir que es fundamental para comprender parte de su teología¹²¹. Desde unos planteamientos aristotélicos, la idea de un desarrollo en el cardenal se concebía como el perfeccionamiento de la naturaleza humana no de una forma mecánica ni necesaria, sino sujeta a «los esfuerzos personales de cada individuo de la especie»¹²², hasta que se llega a «ser los creadores de nuestra propia autonomía y de hacernos realmente a nosotros mismos»¹²³. La plenitud desde una perspectiva newmaniana, así descrita, se alcanzaría, como en el caso de Lonergan, por medio de la adquisición de conocimiento. Es curioso que esa adquisición, cuando se da por medio de la significación lingüística, de la que Lonergan dice que posibilita el desarrollo humano, se in-

¹¹⁹ op. cit., 31.

¹²⁰ Cf. Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 31.

¹²¹ Cf. Ormerod, Neil. (2010). *Vatican II. Continuity or Discontinuity? Toward an ontology of meaning*, 631-634.

¹²² Newman, John Henry. (2010). *Grammar*, 285.

¹²³ op. cit., IX, 1.

troduzca valiéndose del cardenal de un modo extrañamente retórico, con el lema cardenalicio de Newman¹²⁴. Pero no me interesa aquí subrayar todavía la idea de desarrollo humano, que trataré como fin educativo más adelante, como que el *insight* puede ser entendido, desde el punto de vista de una filosofía educativa, como un elemento que contribuye a la maduración del sujeto que está conociendo y, en este sentido, constituye el elemento central que permite hablar de una filosofía de la educación lonerganiana como no se había hecho antes en la crítica académica. Quien experimenta un *insight*, en fin, acaba de aprender algo que antes no comprendía.

Sería, visto desde otro ángulo, el tránsito de una conciencia indiferenciada, en que la respuesta instintiva del niño no distingue entre lo estético, lo intelectual ni lo moral, hacia la diferenciada, que aparece cuando pronuncia la primera palabra y efectúa las primeras preguntas. Los actos de intelección «tienen una base corporal; están relacionados funcionalmente con movimientos corporales»¹²⁵, señala Lonergan, y esto significa que, puesto que están afectados de un modo tan íntimo con el sujeto que éste, en fin, orienta su interés en una dirección determinada, variable en cada sujeto¹²⁶. La experiencia estética, en la que el sujeto interrumpe la respuesta al estímulo a través de la contemplación y, por lo tanto, se aleja de la animalidad más primitiva¹²⁷, sería, por decirlo de algún modo, la base sobre la que se despliega el desarrollo humano. Como dice Lonergan, «la destreza artística del ser humano da testimonio de su libertad: igual que puede hacer lo que le plazca, puede ser lo que le plazca»¹²⁸. Esto último implicaría la dimensión dramática, en la que el sujeto construye su historia de un modo narrativo. Pero con la configuración de la experiencia intelectual se da lo más genuinamente educativo¹²⁹. Lonergan la relaciona con el estudio. Conocer, aprender, no es posible sin el esfuerzo que exige el estudio. «Aprender algo exhaustivamente es una empresa enorme que exige una perseverancia indeclinable»¹³⁰, asegura. «Dar con una nueva vista, llegar a ser algo más que una celebridad de ocasión, es labor de años durante los cuales nuestra vida, con sus más

¹²⁴ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en Teología*, 76 y ss.

¹²⁵ Id. (2004). *Insight*, 232.

¹²⁶ Cf. op. cit., 232 y ss.

¹²⁷ Cf. Id. (2004). *Insight*,

¹²⁸ Cf. op. cit., 237.

¹²⁹ Cf. Windsor, Gerard. (1996). *Heaven Where the Bachelors Sit*, 110-120. Brisbane: University of Queensland Press.

¹³⁰ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 238.

y con sus menos, está constantemente abierta en el esfuerzo por comprender»¹³¹.

Ahora bien, la conciencia diferenciada, que es un paso necesario en el desarrollo humano, no surge solamente cuando el sujeto sabe si está dentro de un ámbito u otro. Para que la conciencia diferenciada contribuya, en efecto, al desarrollo del sujeto debería, además, ser consciente de cuándo se mueve en el campo del conocimiento teórico o del sentido común. No habría conciencia diferenciada si, en la vida cotidiana, un sujeto procediera como exige la ciencia o la lógica. Curiosamente, esta es la base sobre la que Lonergan critica el especialismo, desarrollando, así, las tesis del cardenal. El problema del especialismo quedaría situado, aquí, no en el plano de abstracción en que se movía Newman, sino, siendo más newmaniano todavía, en el sujeto particular que no ha diferenciado el límite que existe entre las posibilidades de conocer con que está dotada su naturaleza, como señala Lonergan. Pero así como el especialismo es un problema derivado de la configuración de la experiencia que se desarrolla únicamente desde el punto de vista teórico, también hacerlo desde el sentido común generaría problemas. El sentido común, por su propia naturaleza, tiende a suspender el flujo de preguntas cuando obtiene la respuesta que necesitaba. Continuar preguntándose sobre algo que ya tiene solución o adquirir el hábito de suspender el flujo de preguntas en otros ámbitos de la experiencia sería erróneo¹³².

§ 8. En suma, el paso de una conciencia indiferenciada a una diferenciada ha presentado un desarrollo lineal, como si en el tránsito de una a otra, el sujeto conociera y juzgara de un modo perfecto. Sin embargo, el papel fundamental que juega el aprendizaje en el horizonte lonerganiano procede, precisamente,

¹³¹ op. cit., 238.

¹³² Cf. op. cit., 227: «Las preguntas ulteriores, mediante las cuales acumula intelecciones, están confinadas por los intereses y preocupaciones de la vida humana, por el éxito en la ejecución de las tareas cotidianas, por el descubrimiento de soluciones inmediatas que resultan ineficaces. En verdad, la norma suprema del sentido común es la restricción de las preguntas ulteriores al ámbito de lo concreto y lo particular, de lo inmediato y lo práctico. Desarrollar el sentido común implica contener el impulso omnívoro de la inteligencia inquisitiva y desdeñar, por impertinente si no tonta, cualquier pregunta cuya respuesta no produzca una diferencia inmediatamente tangible. Así como el científico protesta enérgicamente contra la intromisión en su campo de cuestiones metafísicas que no satisfacen su canon de intelección, así la gente con sentido común (y nada más) esté siempre en guardia contra toda teoría, y no cesa de preguntar con cortesía a quién propone ciertas ideas qué cambio producirían éstas: y si la respuesta es menos vivaz y menos explícita que un anuncio comercial, entonces, no se preocupa más que por pensar una excusa para deshacerse de ese individuo. Al fin y al cabo, la gente con sentido común está muy ocupada: tienen por delante el quehacer del mundo».

del hecho de que esto no es así. Surge, así, lo que Lonergan llama «el proceso autocorrectivo del aprendizaje».

Tanto para Lonergan como para Newman, el camino de la pregunta a la respuesta no está exento de riesgos¹³³. Ambos, curiosamente, dan al conjunto de estas dificultades el nombre de «*bias*». Newman escribió que «tanto la sanción moral como la intelectual son susceptibles de ser sesgadas [*biased*] por los motivos y las inclinaciones personales»¹³⁴ así como por los recuerdos que se encuentran «bajo el poder del prejuicio o la desilusión»¹³⁵. Por su parte, como de costumbre, Lonergan desciende al nivel de los detalles y da nombre a esas aberraciones —así las denomina él¹³⁶. En general, como en el caso de la escotosis o del egoísmo individual, son procesos psicológicos en los que el sujeto se impone una censura a sí mismo por diversos motivos, lo que le hace imposible continuar preguntándose por la realidad¹³⁷ —con una ascendencia claramente newmaniana, uno de las *bias* consistiría en considerarse competentes para emitir una opinión no solo en el campo propio, sino en cualquiera¹³⁸.

En todo caso, en base a estos dos elementos, Lonergan habla de «proceso autocorrectivo del aprendizaje». Cree que, puesto que la dinámica del conocimiento es, precisamente, un movimiento ascendente, esta misma dinámica permite volver sobre los pasos. Así pues, en el caso de que exista una aberración en cualquiera de sus manifestaciones, en fin, el sujeto cuenta con la posibilidad de regresar hasta el punto en que comenzó esa *bía* y, ya corregida, continuar formulando las preguntas correctas¹³⁹.

También sobre el hecho mismo de aprender es posible hablar de autocorrección. Porque si, en efecto, el deseo puro de conocer genera nuevas preguntas e *insights*, entonces, lo que era conocido, y tal y como era conocido, se modi-

¹³³ Cf. Cere, Daniel. (2001). Newman's 'Prejudiced Man': Christianity, Civilization, and Bias. *Louvain Studies*, 26, pp. 27-49.

¹³⁴ Newman, John Henry. (1985). *Grammar*, VII, §1, 1. Traducción del autor. [Edición de Ian Ker].

¹³⁵ op. cit., VII, §1, 1. Traducción del autor.

¹³⁶ Cf. op. cit., 245-257.

¹³⁷ Cf. op. cit., 245-257.

¹³⁸ Tiene que ver con el sentido común porque la opinión se basa en juicios de hecho, que excluyen la búsqueda por vía del conocimiento intelectual, y, además, racionaliza sus propias limitaciones. La consecuencia es una reducción del desinterés y el desapego que le son propios al deseo puro de conocer.

¹³⁹ Cf. Van Hollebeke, Mark. (2001). To Thine Own Self Be True: Tensions in Bernard Lonergan's Conception of Self-Appropriation. *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*, 75, 149-170.

fica en una comprensión cada vez más clara de lo que está siendo conocido. «Las intelecciones», explica Lonergan,

«no son correctas porque juzguemos que lo son. Ocurren dentro de un proceso autocorrectivo en el cual las limitaciones de cada nueva intelección provocan nuevas preguntas en orden a producir intelecciones complementarias. Es más, este proceso autocorrectivo tiende a un límite. Llegaremos a familiarizarnos con las situaciones correctas; sabemos a qué atenernos; cuando ocurre lo inesperado, podemos determinar con justeza qué fue lo que sucedió y por qué, y qué podemos hacer para propiciar o para impedir su recurrencia; o bien, si lo inesperado es muy novedoso, sabemos lo bastante como para recomenzar el proceso del aprendizaje, y podemos reconocer cuándo, una vez más, ese proceso autocorrectivo llega a su límite de familiaridad con la situación concreta y de dominio expedido de ésta»¹⁴⁰.

Esta tendencia hacia un límite que acabo de transcribir hace que el proceso autocorrectivo del aprendizaje se revela en Lonergan como un criterio de aproximación a la certeza, al juicio, que surge de modo espontáneo en el sujeto y posibilita el aprendizaje, pues

«buscamos la verdad porque no la conocemos. Pero, aunque no la conocemos, podemos, con todo, reconocerla cuando la almacenamos. De igual modo, somos capaces de reconocer cuándo estamos acercándonos a ella. Como hemos visto, el proceso autocorrectivo del aprendizaje consiste en una secuencia de preguntas, intelecciones, nuevas preguntas, y nuevas intelecciones, que tienden hacia un límite en el cual ya no surgen nuevas preguntas pertinentes. Cuando hemos sobrepasado ese límite, los juicios son obviamente ciertos. Cuando nos quedamos cortos con respecto a ese límite, los juicios son a lo sumo probables. Cuando estamos en la línea divisoria, los temerarios tienen certeza absoluta y los vacilantes tienen muchas dudas. En suma, puesto que el proceso autocorrectivo del aprendizaje es un acercamiento a un límite en el que ya no hay nuevas preguntas pertinentes, hay juicios probables que son probablemente verdaderos en el sentido que se aproximan a una verdad aún desconocida»¹⁴¹.

En conclusión, creo que, con el desarrollo que he ofrecido en el último epígrafe, es perfectamente comprensible que Lonergan termine concluyendo que «el desarrollo de la mente humana se da mediante el proceso autocorrectivo del aprendizaje»¹⁴².

¹⁴⁰ Lonergan, Bernard. (2004). *Insight*, 351.

¹⁴¹ op. cit., 366.

¹⁴² op. cit., 810.

§ 9. Hasta este momento, he presentado una filosofía de la educación lonerganiana tal que, a simple vista, parecería tan centrada en el sujeto —en el sujeto que plantea preguntas y problemas pertinentes, en el sujeto que experimenta intelecciones, en el sujeto que se equivoca y regresa sobre sus pasos— que cualquiera daría por cierto que Lonergan sentía más suya la gnoseología leibniziana que la de Newman. Sin embargo, como afirma Lonergan, «la gente no sólo nace con un deseo natural de indagar y comprender; nace también en el seno de una comunidad»¹⁴³. Esta afirmación, que podría parecer simplemente una nota antropológica, posee las implicaciones educativas necesarias para completar la filosofía educativa de Lonergan, esta vez con la noción de enseñanza¹⁴⁴. Pues, en efecto, una comunidad «posee un acervo común de respuestas probadas, y de ese acervo cada quien puede asimilar una posición variable en la medida de su capacidad, sus intereses y sus esfuerzos». Lonergan dejará más clara esta dimensión educativa en relación a todas sus premisas anteriores cuando sostiene que el

«proceso autocorrectivo del aprendizaje se desarrolla en las mentes de los individuos, pero las mentes individuales están en comunicación. Los resultados obtenidos por alguien son comprobados por muchos, y los nuevos resultados se suman a los anteriores, para formar un acervo común del cual cada quien toma su porción variable en la medida de sus intereses y su esfuerzo»¹⁴⁵.

No obstante, si es posible hablar de enseñanza dentro de la reflexión educativa lonerganiana es porque Lonergan escribió un texto realmente sugerente. En él, a través del hilo conductor de la noción de «enseñanza», conduce al lector hacia el resto de conceptos implicados en la perspectiva comunitaria de su teología. No por extenso, por lo tanto, puedo dejar de traerlo aquí. Dice que el

«aprendizaje no es ajeno a la enseñanza. Pues la enseñanza es la comunicación del acto de intelección. Destaca las pistas, los indicios pertinentes que conducen al acto de intelección. Atrae la atención con el fin de evitar las imágenes que distraen y ponen obstáculos en el acto de intelección. Plantea las nuevas preguntas que revelan la necesidad de las nuevas intelecciones en orden a modificar y complementar el acervo adquirido. La enseñanza ha aprendido la estrategia de la inteligencia que se desarrolla, por lo cual comienza por lo sencillo para avanzar hacia lo más complejo. De manera deliberada y explícita, todo esto lo hacen los maestros por profesión que conocen su oficio. Pero el

¹⁴³ op. cit., 225

¹⁴⁴ op. cit., 224

¹⁴⁵ op. cit., 355

punto que quisiéramos destacar es que lo hacen también, aunque de manera inconsciente e implícita, los padres con sus hijos y los pares con sus pares. Conversar es un arte humano básico. Sirve a cada quien para comunicar a otros lo que conoce, y a la vez provoca las contradicciones que dirigen su atención a lo que pasó por alto. Además, actuar es mucho más llamativo que hablar. Las acciones suscitan nuestra atención y nos lleva a emulación. Observamos con cuidado para ver cómo se hacen las cosas. Experimentamos para ver si nosotros mismos podemos hacerlas. Volvemos a observar para descubrir las omisiones de la intelección que nos llevaron al fracaso. De esta manera, los descubrimientos e invenciones de los individuos pasan al dominio de muchos otros, con el fin de que sean confrontados por su experiencia, se someten al examen de sus nuevas preguntas, sean modificados por sus aportes. Y por esto mismo, la colaboración espontánea de los individuos es también el desarrollo comunitario de la inteligencia en la familia, la tribu, la nación, la raza. La gente nace no solo con un deseo natural de indagar y comprender; nace también en el seno de una comunidad que posee un acervo común de respuestas grabadas, y de ese acervo cada quien puede asimilar una porción variable en la medida de su capacidad, sus intereses y su esfuerzo. El proceso autocorrectivo del aprendizaje no sólo se despliega dentro de la consciencia privada del individuo; por las palabras, y más aún por el ejemplo, se produce una comunicación permanente que difunde, comprueba y mejora a la vez cada avance, con el fin de procurar que el logro de cada generación sucesiva sea el punto de partida de la siguiente»¹⁴⁶.

A tenor de este texto, la enseñanza mantiene una estrecha vinculación con el aprendizaje, pues comunica los actos de intelecciones a quienes todavía no los han experimentado. En otras palabras, Lonergan propone que, en su génesis, la enseñanza facilita y dirige el proceso del aprendizaje del individuo. No obstante, si esto es posible, se debe a que, como comencé diciendo, el acto de intelección no sucede únicamente en la mente de un sujeto, sino que, si se recuerda, este necesitaba ser fijado en un concepto. Que quede así, fijado materialmente, facilita que forme parte de un depósito común que se acumula a lo largo de la historia y se transmite a los jóvenes de cada generación, quienes, al recibirlo, no sólo se desarrollan ellos mismos en los términos que ya describí, sino que, además, permiten que el mismo conocimiento y la misma sociedad progresen. En conclusión, aprender, en el esquema de pensamiento de Lonergan, sería, prácticamente, una participación en ese conocimiento acumulado, y enseñar, por su parte, la facilitación del acceso a ese depósito. Si el esquema de Lonergan es así, parece lógico preguntarse por las nociones que subyacen en el párrafo anterior. «Comunidad», «historia», «progreso» y «creencia», que tan determinantes se

¹⁴⁶ op. cit, 224-225

presentan desde el punto de vista de la enseñanza –y que trataré ahora, precisamente en este mismo orden.

Si bien Lonergan entiende la comunidad como el refinamiento de una tendencia interna de los individuos a estar unidos, primero mediante la intersubjetividad¹⁴⁷ y la familia¹⁴⁸, y, después, dentro una construcción política y económica, lo ontológico de una comunidad, su «constitutivo formal» sería, no obstante, la idea de una significación común. Esta vendría a representar un conjunto de significados que, al ser compartidos por un grupo de personas más o menos amplio, generaría una comunidad¹⁴⁹. Así, las instituciones sociales y las culturas humanas tienen significaciones como componentes intrínsecos y un cambio de significado en el modo de concebir la familia, por ejemplo, o la economía, o la política o la religión implicaría un cambio de esas instituciones. Lonergan dice, para ilustrarlo con un ejemplo, que se «puede cambiar el Estado escribiendo de nuevo su Constitución»¹⁵⁰. Pero si la significación común es relevante para la enseñanza en el pensamiento lonerganiano no es por su capacidad performativa, sino porque es, esencialmente, constitutiva y comunicativa. «Lo que un hombre significa es transmitido a otro de manera intersubjetiva, artística, lingüística, personificada», dice Lonergan. «Así, la significación individual llega a ser significación común»¹⁵¹. De manera que se puede concluir que las significaciones comunes «se transmiten a generaciones sucesivas solamente mediante la instrucción y la educación»¹⁵².

Ahora bien, inherente a la noción de significación común es la noción de historia¹⁵³. «Las significaciones comunes tienen su propia historia. Se originan», escribe Lonergan, «en mentes individuales». Pero llegan «a ser comunes solamente por medio de una comunicación amplia y eficaz. [...] Se aclaran, se expresan, se formulan y se definen lenta y gradualmente, sólo para ser enriquecidas, profundizadas y transformadas; con no menor frecuencia también para ser

¹⁴⁷ Cf. Id. (2006). *Método en teología*, 342.

¹⁴⁸ op. cit., 209: «nació del amor de sus padres; creció y se desarrolló dentro del campo gravitacional de su afecto, afirmó su propia independencia solo para acabar enamorándose y engendrando sus propios hijos de frente a los gajes del destino».

¹⁴⁹ Cf. op. cit., 81, 112, 172, 204 y ss., 342 y ss.

¹⁵⁰ Cf. op. cit., 81.

¹⁵¹ Cf. op. cit., 81.

¹⁵² Cf. op. cit., 82.

¹⁵³ Cf. Orji, Cyril. (2013). Tradition and Normativity of History: Newman and Lonergan in quest for unity of knowledge. *Australian eJournal of Theology*, 20 (2), 131-132.

empobrecidas, vaciadas y deformadas»¹⁵⁴. Newman aparecería aquí, de nuevo, en las consideraciones históricas del pensamiento lonerganiano. Como ya señalé previamente, el cardenal entendía el concepto de «tradición», especialmente en el desarrollo de la doctrina, como un proceso histórico complejo en el que, con la guía y el impulso de grandes mentes como la de Atanasio, Agustín o Tomás, el depósito de la fe se comprendía cada vez más y se expresaba en argumentos más o menos definidos, que eran vividos por la comunidad eclesial. Lonergan hace suyos muchos de los criterios con que Newman desarrolló su teoría. Sin embargo, para su filosofía de la educación me parece que es particularmente interesante su noción de «historia existencial»¹⁵⁵ —que, por cierto, se halla muy tímidamente enunciada en el cardenal, acaso cuando, al estudiar el hábito filosófico, refería que una de sus operaciones básicas era adquirir cierta perspectiva histórica de cara a los conocimientos adquiridos. Pero para Lonergan, el sujeto no es sólo un agente social, sino que, por ello, también es histórico.

La dimensión histórica del sujeto establece una situación con el pasado, con el presente y con el futuro¹⁵⁶. La historia «no es solamente un instante, sino un lapso de tiempo en el que puede penetrar el sujeto en el pasado: por las memorias, los relatos y la historia»¹⁵⁷ y ello constituye al sujeto y a la sociedad presente. Para explicar este hecho, Lonergan habla de la amnesia que se produce en algunos enfermos. Una persona que hubiera olvidado todo, familiares, amigos, trabajo, patria, miedos, esperanzas, sólo tendría a su alcance dos posibilidades. Curarse de la amnesia, lo que no está en su mano —evidentemente— o comenzar su vida desde cero. De este ejemplo, Lonergan concluye que «nuestro pasado nos constituye en lo que somos y con ese capital tenemos que vivir»¹⁵⁸. Lo mismo sucedería al hablar de una comunidad: dependería «en gran parte de la manera como ésta se realizó en el pasado y, sólo en grado ínfimo, de los esfuerzos menores que ahora se requieren para que sigan marchando»¹⁵⁹. Así pues, la historia, en este nivel experiencial al menos, estaría constituida por una tradición que incluiría «por lo menos, recuerdos individuales y grupales del pasado,

¹⁵⁴ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 82.

¹⁵⁵ Cf. McPartland, Thomas J. (2001). *Lonergan and the Philosophy of Historical Existence*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.

¹⁵⁶ Cf. McLaughlin, Michael T. (2004). Prof. Dhavamony, Lonergan and the Christian Theology of World Religions. *Studia Missionalia*, 53, 385-436.

¹⁵⁷ Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 174.

¹⁵⁸ op. cit., 175.

¹⁵⁹ op. cit., 175.

relatos de proezas y leyendas sobre héroes; en una palabra, un acervo de historia suficiente que los individuos pueden hacer su contribución al mantenimiento y promoción del bien del orden de la comunidad»¹⁶⁰.

Esta última idea de la contribución del sujeto, de un sujeto en particular, al depósito de significación común, expresaría la relación que el individuo mantiene con el presente y el futuro. Ya he desarrollado las implicaciones que tendría para la ciencia cuando hablé de integraciones superiores¹⁶¹. Pero también en el ámbito de lo social se produce un proceso acumulativo del aprendizaje¹⁶². Los individuos, aquí, asimilarían los patrones de sentido común de la comunidad en que crecen de modos similares. Pero, en fin, «similares», no significa «iguales». Este hecho hace que cada individuo, que está asociado al *ethos* y los intereses del grupo, pueda aportar nuevas direcciones a la comunidad por medio de nuevos actos de intelección. Los nuevos *insights* desarrollarían, así, cursos de acción que modificarían la situación que el sujeto sentía como problemática, dando lugar, por lo tanto, a un nuevo escenario. Con el tiempo este escenario se volverá problemático de nuevo y se produciría un nuevo acto de intelección que desencadenaría un curso de acontecimientos como el que he descrito. Esto es lo que Lonergan concibe como progreso social. Una acumulación de actos de intelección de personas concretas que desencadenarían nuevas formas de organización social¹⁶³.

Justo en este punto aparecería la enseñanza. Para empezar, la enseñanza en Lonergan es una mediación en el conocimiento que, hasta ese momento, ha acumulado una comunidad históricamente. Por medio de la enseñanza, ahora, Lonergan afirma que un individuo no tiene que crear desde cero el conocimiento, sino que puede empezar en el punto exacto hasta el que ha llegado su comunidad. Esto es, básicamente, lo que sería la enseñanza, casi me atrevería a

¹⁶⁰ op. cit., 175

¹⁶¹ Cf. Id. (2004). *Insight*, 369.

¹⁶² Cf. op. cit., 10, 280-281.

¹⁶³ Así como el proceso auto-correctivo del aprendizaje era el juez de un *insight* correcto o no en el ámbito intelectual o de sentido común, en el ámbito de lo social Lonergan propone que este papel lo realice lo que él llama «Cosmópolis», que es encuentra enunciado en 297-302 de *Insight*. «Cosmópolis» vendría a ser algo así como un grupo de expertos que se encargarían de vigilar el curso de la historia, con vistas a impedir aberraciones. «No es una clase ni un estado», explica Lonergan, «que está por encima de todos sus reclamos, que los reduce a una medida justa, sino que está fundada en el desasimiento y el desinterés de toda inteligencia, que exige al ser humano la lealtad, que es demasiado universal como para ser sobornada, demasiado intangible como para ser sojuzgada, demasiado eficaz como para ser ignorada»¹⁶³.

decir, desde un punto de vista ontológico. Sería algo así como un punto medio: «La tradición viviente que nos formó y que de esa manera nos condujo hasta el punto en que comenzamos a formarnos a nosotros mismos»¹⁶⁴.

Además de la participación mediada en el conocimiento teórico o en el sentido común acumulado, la enseñanza es posible, además, gracias a dos elementos fundamentales. Ya nombré la comunicación, antes; me queda profundizar en ella, ahora. Así, el primer estado de la comunicación se da en el ámbito propio de la intersubjetividad primera, que era la familia y los pares. Esto significa, además, que la comunicación, que es la base de la enseñanza, no tiene su expresión únicamente en su dimensión lingüística, sino que se abre a otros ámbitos. No obstante, en este primer estadio de enseñanza, que se puede mantener después también en el grupo de pares, aunque esencial es espontáneo. No hay un refinamiento como el que se da con el maestro.

Esta enseñanza más institucionalizada tendría lugar con el paso a una sociedad. En esta etapa, la cooperación entre los sujetos de una comunidad se «configura según un modelo definido; ese modelo se define por una función que hay que realizar, o por una tarea que hay que cumplir dentro de un marco institucional. Ese marco puede ser la familia y las costumbres, la sociedad y la educación, el Estado y la ley, la economía y la tecnología, la iglesia o la secta»¹⁶⁵. En este marco, es donde se realizaría la función de una enseñanza, por expresarlo de algún modo, institucionalizada. La enseñanza que realizaría un maestro. El jesuita expresa esta función diciendo que un

«profesor, pues, puede brindar una ayuda muy directa. Así como el médico ayuda al enfermo a ponerse bien, así también el maestro ayuda al discípulo a entender. La naturaleza es la causa principal de que una persona recupere la salud, y el médico simplemente ayuda, según el ejemplo de santo Tomás. De modo semejante, al aprender, la principal causa es el propio *entendimiento actuante* del alumno, y el *entendimiento actuante* es la admiración, es el tratar de entender, es el deseo de entender»¹⁶⁶.

De manera que, en líneas generales, la enseñanza es una relación de ayuda que tiene como premisa que exista, de hecho, no solo la tendencia a conocer, sino el deseo expreso del estudiante. No obstante, las orientaciones que Loner-

¹⁶⁴ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 175

¹⁶⁵ op. cit., 53

¹⁶⁶ Lonergan, Bernard. (2006). *Filosofía de la educación*, 161-162.

gan da a este respecto se podrían resumir en dos. La primera es que el aprendizaje se producía en el momento en que el sujeto pasaba de estar sometido a un flujo de sensaciones al momento en que se preguntaba «por qué». Como en una playa. Así lo ilustró el jesuita. Como el sujeto que, tumbado en una playa, deja de contemplar las nubes y pasa a preguntarse por ellas¹⁶⁷. Pues bien. El papel del profesor en esa primera fase sería la de estimular al alumno a plantearse las preguntas¹⁶⁸. Y no solo eso. Además, a ayudarle a plantearse las preguntas correctas. La impresión que causa esta primera dimensión es que Lonergan propone un profesor que enseñe, más que el contenido, la forma de preguntarse por la realidad. Después está el orden en que habría de producirse la enseñanza¹⁶⁹, que, según el pensamiento de Lonergan, dependería del contexto en que el profesor se halla.

En el primero se identificaría con las ciencias empíricas, las matemáticas y la lógica. Concebiría la enseñanza en tanto el acto de intelección es un proceso consciente, que, en consecuencia, revela las operaciones mentales implicadas en él. La enseñanza se apoyaría en el proceso que llega hasta el *insight*, de tal modo que el profesor debería facilitar esos actos mentales previos a través de dirigir correctamente el flujo de preguntas pertinentes. El alumno comprendería, cada vez, un poco más —como quien arroja un poco de luz sobre un tema, hasta que se llega a una zona de penumbra donde no se ve cómo seguir; otro vendrá después y arrojará luz en esa zona de penumbra, que se irá hacia más adelante. Ahí, «eventualmente puede aparecer en escena un maestro capaz de enfocar todos los elementos y de tratarlos en un orden apropiado»¹⁷⁰. Y continúa el jesuita con que ese

«orden no es el orden en que fueron descubiertas las soluciones. Porque el camino del descubrimiento es tortuoso. Las cuestiones secundarias son las primeras en prestarse a una solución y los puntos clave son generalmente pasados por alto hasta no haber realizado un trabajo considerable. El orden seguido en el descubrimiento es muy distinto del orden seguido en la enseñanza. Porque el profesor pospone aquellas soluciones que

¹⁶⁷ Cf. op. cit., 161

¹⁶⁸ Cf. op. cit., 161

¹⁶⁹ Aquí parece que existe una contradicción entre el jesuita de las conferencias de *Filosofía de la educación*, 160-161, y el posterior —casi el último— del *Método en teología*, 333-3334.

¹⁷⁰ Id. (2006). *Método en teología*, 333.

presuponen otros, y comienza por aquellos problemas cuya solución no presupone la solución de otros»¹⁷¹.

Pero este proceso no es el del ámbito de la teología. Para ilustrar esta segunda vía de la enseñanza, Lonergan toma como ejemplo a santo Tomás:

«Tal es el *ordo disciplinae* que santo Tomás quería en los libros de teología declinados a principiantes. Para dar un breve ejemplo notemos como en el primer libro del *Sacriptum super Sententius* no hay separación entre el tratado de Dios como Uno y de Dios como Trinidad; las cuestiones se refieren al azar, a uno u otro tema. Pero en la *Summa contra gentiles* se da una separación sistemática: el primer libro trata únicamente del Dios Uno, mientras que en los capítulos 2 o 26 del libro cuarto se trata únicamente del Dios Trino. En la primera parte de la *Summa theologiae* las cuestiones 2 a 26 se refieren al Dios Uno, mientras que las cuestiones 27 o 43 tratan de la Trinidad. Lo que en la *Summa contra gentiles* había sido tratado en libros bien separados, en la *Summa theologiae* se presenta unido y en continuidad. Porque las cuestiones 27 o 29 todavía se refieren a Dios, mientras que los elementos de la teoría trinitaria se van construyendo gradualmente. La cuestión 27 no pregunta si el Hijo procede del Padre, sino si hay procesiones en Dios. La cuestión 29 pregunta si esas relaciones son personas»¹⁷².

Queda por señalar el segundo elemento. Un último punto, además, que tal y como aparece en Lonergan¹⁷³, hace imposible pasar por alto la influencia de Newman. Con la creencia¹⁷⁴, Lonergan, consigue dar un aspecto nuevo al desarrollo de la ciencia y, con ello, a la filosofía de la educación. Corre el estereotipo de que la ciencia era el producto de un infatigable trabajo del científico, que, a través de la experimentación, y sólo a través de ella, hace que avance la ciencia. Lonergan, que comparte esta imagen, añade además que el científico necesita creer. No puede repetir todos los experimentos que le han precedido, sino creer que los resultados que han dado, y que de una forma extensa han sido corroborados, son fiables y buenos; y, por lo tanto, avanza desde ese punto. El ejemplo que comentaba es el de los mapas. El de un tipo que se perdiera y tomara un mapa para ubicarse. Debe creer lo que dice el mapa o, de lo contrario, se verá forzado a realizar uno. Eso, de una forma gráfica, es la ciencia. Pero la creencia, además, es fundamental en la educación:

¹⁷¹ Cf. op. cit., 333.

¹⁷² op. cit., 333.

¹⁷³ op. cit., 47.

¹⁷⁴ Cf. Id. (2004). *Insight*, 504-505; 808-810

«El conocimiento humano no es, pues, una posesión individual, sino más bien un fondo común, del que cada uno puede aprovecharse si acepta creer, y al que cada uno puede contribuir en la medida en que realice correctamente sus propias operaciones cognitivas y reparte con exactitud sus resultados. El hombre no aprende si no emplea sus propios sentidos, su propia mente, su propio corazón; pero no aprende exclusivamente por estos caminos. También aprende de los demás, no solamente por la repetición de las operaciones que ellos han realizado, sino, en la mayoría de los casos, tomando su palabra como transmisora de resultados. Mediante la comunicación y la creencia se origina un sentido común, un conocimiento común, una ciencia común, unos valores comunes, un clima común de opinión»¹⁷⁵.

III

§ 10. Sin embargo, a lo largo del texto que vengo desarrollando, han quedado como hilos sueltos. Por una parte, porque no he respondido a cuestiones a las que el pensamiento de Lonergan me ha llevado en algunos momentos, cuando, por ejemplo, mencionar el «bien» del orden parecía conducir a las implicaciones éticas del sentido común. Por otra parte, aunque Lonergan pretendiera un giro existencialista respecto a su formación escolástica, es difícil pensar que, por ello, se distanciara de una interpretación teleológica del ser humano y la sociedad. Y, en fin, hasta qué punto habría podido abstraerse un teólogo como él, con una visión y un proyecto tan omnicomprensivo, de la dimensión moral del hombre.

Para Lonergan, de hecho, la educación es eminentemente teleológica. No obstante, el bien al que tiende el ser humano no es, como en Newman, un bien externo, aunque tampoco puede reducirse al mero conocimiento. El bien al que tiende el proceso educativo es el mismo ser humano en desarrollo. Y esto quiere decir que lo es desde una perspectiva intelectual y moral¹⁷⁶. Pero, antes de entrar en las implicaciones estrictamente educativas, parece prudente conocer que se entiende por «bien».

¹⁷⁵ op. cit., 49.

¹⁷⁶ Cf. Rule, Philip. (1994). Coleridge, Newman and Lonergan: Conscience and Imagination in the Moral Argument for God's Existence. *Lonergan Workshop*, 10, 297-318.

«Bien»¹⁷⁷ sería, así, cualquier cosa que pueda convenir a una persona en concreto o a cualquier persona. O, en otras palabras, aquello a lo que tienden todas las cosas. No habría de interpretarse, no obstante, que el bien es sólo aquello que suscita el deseo, sino que el mismo deseo, el mismo apetecer esa cosa, es ya un bien. De otro modo, Lonergan no podría haber pensado que el deseo puro de conocer, que es el punto de partida de su gnoseología, pudiera ser un bien. Con esto, el bien humano es humano cuando responde a deseos que son específicamente humanos.

El concepto de «valor»¹⁷⁸, por su parte, tendría matices distintos a los del «bien». Sería la cualidad que se atribuye a una cosa en particular y que permite que se pueda decir de ella si es un bien, o no. En este punto surgen los sentimientos casi de un modo semejante a como lo hacían en el cardenal cuando este desarrollaba su doctrina de la conciencia moral. Como ese primer impulso que pone al hombre en el camino del bien, sin el cual «nuestro conocimiento y nuestra decisión serían como una tenue hoja de papel», escribe Lonergan, pues el hombre es orientado, continúa,

«masiva y dinámicamente en un mundo mediado por la significación por medio de nuestros sentimientos, nuestros deseos y nuestros temores, nuestra esperanza o nuestra desesperación, nuestras alegrías y nuestras penas, nuestro entusiasmo y nuestra indignación, nuestro estima y nuestro menosprecio, nuestra confianza y nuestra desconfianza, nuestro amor y nuestro odio, nuestra ternura y nuestra veneración, nuestro temor, nuestro horror o nuestro terror. Tenemos sentimientos acerca de otras personas, sentimos por ellos. Tenemos sentimientos acerca de nuestras respectivas situaciones, acerca del pasado, acerca del futuro, acerca de males lamentables o corregibles, acerca del bien que podría, puede o debe realizarse»¹⁷⁹.

Los sentimientos, así, influyen en el valor que cada sujeto o cada comunidad concede al bien, tanto a nivel óntico como particular. Lo que suscita en un ser humano particular la noción de lo que es bello y cierto y, concretamente, la bello y cierto de una persona en concreto o de una virtud particular. La «respuesta al valor nos lleva al mismo tiempo a la auto-transcendencia y a elegir un objeto o una persona por causa del cual o de la cual nos trascendemos a noso-

¹⁷⁷ Cf. Friel, Christopher. (2013). The Evolution of Lonergan's Structure of The Human Good. *The Heythrop Journal*, 54 (5), 756-766.

¹⁷⁸ Cf. Vertin, Michael. (1995). Judgments of Value, for the Later Lonergan. *Method: Journal of Lonergan Studies*, 13 (2), fall, 221-248.

¹⁷⁹ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 36-37.

tros mismos»¹⁸⁰. En base a esto, Lonergan establece unos niveles de bienes y valores, a los que, desde una perspectiva ascendente, tiende al individuo. A los primeros niveles, que se corresponden con los deseos más vitales, la alimentación, la salud o la compañía, le siguen la dimensión existencial y cultural, en la que Lonergan presenta el bien existencial y cultural del hombre como la tendencia a un tipo de saber que se aleja de la presión de lo «práctico» y liberal al hombre de la esclavitud de esos niveles previos, para los cuales, por cierto, es necesario la filosofía y la teología. Quién no diría que la *Idea* está ahí:

«Cualquiera que se ocupe del bien externo de orden no puede obrar solo. En muchas cosas particulares tendrá que someterse a la mentalidad y voluntad de otros. En cambio, aquel que haya sido liberado al utilizar los sesgos en un nivel técnico, no será retenido por las voraces preocupaciones de las cosas materiales, ni será llevado de aquí para allá por los gustos y decisiones de hombres denominados 'prácticos'. Más bien, seguirá esas profundos deseos que buscan, piensan y eligen la intelección de todas las cosas, la rectitud de la voluntad, una felicidad humana ideal, así como la inmortalidad del espíritu. Así pues, por la literatura, el hombre llega a una autoconciencia explícita. Por la ciencia pura, entiende su propia naturaleza e igualmente la de las otras cosas. La filosofía y la teología elevan su mente para contemplar el orden del universo y para conocer, alabar y servir a su Creador. De la historia, finalmente, aprende lo que el hombre ha sido y ha hecho, de suerte que pueda conocer clara o distintamente lo que tenga que corregirse, esperarse o hacerse».

Este movimiento ascendente no debería dejar al individuo en el plano de lo puramente animal, y ni siquiera en un aspecto sesgado de los previos, sino que, en el pensamiento lonerganiano, debería conducir al hombre a la conversión así como cumplir el fin de la educación, el sujeto mismo en desarrollo, y operaría en un nivel que relacionaría lo moral con lo cognitivo. Lonergan piensa que existen determinados tipos de *insight* que presentan la cosa al sujeto como aparentemente buena o como buena verdaderamente. Que sea buena sólo en apariencia indica que el proceso de deliberación que implica el ejercicio de la libertad del sujeto está siendo conducido en términos utilitaristas, como calculando los placeres y dolores. En este escenario, así, no se daría una auto-trascendencia moral. En cambio, una deliberación que capta la bondad intrínseca de la cosa, lo que es verdaderamente bueno en ella a un nivel óntico, una deliberación que pensara en el verdadero bien, conduciría a optar por la autenticidad de la exis-

¹⁸⁰ op. cit., 37.

tencia humana, a nivel personal y social, y haría efectiva la auto-trascendencia moral¹⁸¹. En este último proceso deliberativo es donde se encuentra la noción de desarrollo humano como fin educativo ya como tal.

En efecto, en todos los sujetos se da un desarrollo¹⁸². Este desarrollo implica, evidentemente, un punto de partida, un punto de llegada y un proceso. En el desarrollo, no obstante, se pueden dar ideas equivocadas tanto del fin como del modo de llegar a él. Ya no son sólo las «*bias*» que nublan el acto de intelección, sino, también, una tendencia a permanecer en los hábitos que se desprenden de esas aprehensiones. En el mejor escenario posible, se cumpliría lo que se llama «ley de autenticidad»¹⁸³: que el individuo tiene aprehensiones correctas del bien y la verdad y, además, es consciente del punto de partida y la llegada implicados en su desarrollo así como de la manera de conducirse de manera consciente, sin dar lugar a la arrogancia y al auto-engaño¹⁸⁴. Pero sucede que este es un escenario tan ideal como hipotético. La autenticidad, que «a primera vista, es un asunto obvio de sencillez y rectitud, de perspicacia y sinceridad»¹⁸⁵, no se da con frecuencia en los seres humanos. Como he dicho, el individuo se ve acuciado por lo inauténtico: la arrogancia y el autoengaño, que son procesos, como la misma autenticidad, a veces conscientes, a veces inconscientes. No obstante, la autenticidad no es solo una cuestión de autoexamen, sino que está relacionado con los actos de intelección —y no únicamente con lo que se derivan del conocimiento intelectual¹⁸⁶. Como ya señalé, Lonergan cree que hay una relación entre el conocimiento intelectual del sujeto y el bien existencial. Esta coherencia entre la conducta moral del sujeto y la captación intelectual del bien o la verdad moral recibe el nombre de «consistencia».

El sujeto, así, puede vivir en una actitud inconsistente o inauténtico, desde el plano intelectual, experimentar una contraposición continua entre distintos pensamientos que condicionan los procesos de deliberación que configuran el ejercicio de su libertad. En tales casos, como decía, un examen de conciencia sólo añadiría confusión a un estado ya confuso de por sí para el propio sujeto.

¹⁸¹ Cf. Id. (2006). *Método en teología*, 55.

¹⁸² Cf. Id. (2004). *Insight*, 550-562.

¹⁸³ op. cit., 558.

¹⁸⁴ op. cit., 557.

¹⁸⁵ op. cit., 557.

¹⁸⁶ Cf. Van Hollebeke, Mark. (2001). *To Thine Own Self Be True: Tensions in Bernard Lonergan's Conception of Self-Appropriation*, 163.

Lo que le devuelve a una vida auténtica, consistente, es una conversión¹⁸⁷. Para Lonergan,

«la conversión es el cambio de dirección y, sin duda, un cambio hacia lo mejor. Uno se libera a sí mismo de lo inauténtico. Crece en autenticidad. Se abandonan las satisfacciones nocivas, peligrosas y engañosas. Los temores frente a las molestias, el dolor o la privación, tienen menos poder para apartarlo a uno de sus propios planes. Se perciben los valores que antes era desapercibidos. Las escalas de preferencia se transforman. Los errores, las racionalizaciones, las ideologías, caen y se destruyen para dejarlo a uno abierto a las cosas como son y al hombre como debe ser»¹⁸⁸.

Así pues, si, en ocasiones, da la sensación de que la antropología teológica de Lonergan es pesimista, sucede, no obstante, que la interpretación del desarrollo humano añade un matiz de optimismo y esperanza, pues el sujeto cuenta, siempre, con la posibilidad de reconducir una existencia inauténtica mediante la conversión. Un concepto, por cierto, que si bien Lonergan toma de un discurso religioso no queda circunscrito a una esfera religiosa, sino que lo amplía a una dimensión intelectual y moral.

En la esfera intelectual¹⁸⁹, la conversión consistiría en el paso de pasar del mito «a la realidad, a la objetividad y al conocimiento humano»¹⁹⁰. El mito, en este contexto, sería ese tipo de conocimiento que identifica pensamiento y mirada. O, dicho en otros términos, creer que sólo existe aquello que los sentidos pueden captar. El tipo de conocimiento de conocimiento mitológico se correspondería, entonces, con los primeros años de la infancia, donde la inmediatez de los sentidos no da lugar a la significación¹⁹¹.

Por su parte, en la conversión moral el individuo deja de valorar el bien en función de sus satisfacciones e intereses y comienza a comprender, progresivamente, que las elecciones que toma afectan de un modo especial a su propia vida. La conversión, de esta manera, sería escoger en función del valor óntico, aunque este contradijera la propia satisfacción. Esto no quiere decir que una conversión que se produzca a nivel moral llevara, de súbito, a una *vita beata*.

¹⁸⁷ Cf. Lafontaine, Raymond. (2003). Conversion & Development in Newman. *Word in the World: Graduate Journal of Theological Studies*, 1 (1), spring, 53-69.

¹⁸⁸ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 56-57.

¹⁸⁹ Cf. Mathews, William. (1985). Intellectual Conversion and Science Education. En Frederick Lawrence (ed.). *Lonergan Workshop*, 115-144. Chico, CA: Scholars Press.

¹⁹⁰ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 232.

¹⁹¹ op. cit., 233.

Junto a la conversión moral se precisaría un conocimiento de la realidad de las cosas tal como son, pero, también, el conocimiento de uno mismo tal como se es. «Hay que mantenerse», dice Lonergan, «en un examen crítico y continuo de las propias respuestas intencionales con relación a los valores y a su jerarquización implícita. Hay que prestar atención a las críticas y a las propuestas», y concluye que «hay que estar dispuestos de los demás»¹⁹². Así que, en fin, «el conocimiento moral es una posesión propia solo de hombres moralmente buenos, y hasta que se merece esta título uno tiene todavía mucho que progresar y aprender»¹⁹³.

Con todo, sucede que, en este mismo ámbito de la conversión moral, el núcleo del problema no guarda relación, únicamente, con la posesión del conocimiento sobre las cosas, sino que el hombre no persigue siempre el bien, a veces, en la mayoría de las ocasiones, pese a conocerlo, no lo alcanza. «En esencia», dice el jesuita, «el problema radica en una incapacidad para el desarrollo sostenido»¹⁹⁴. En efecto, esa tensión vivida en el individuo desorienta la actividad cognoscitiva y condiciona profundamente la orientación educativa. Lo que es una posición contraria al bien, aparece, sin embargo, como el bien verdadero. Ciertamente, en consonancia con las premisas lonerganianas de tomar al sujeto tal como es, en fin, en él existe esta disonancia moral. Y la solución pasa, en opinión de Lonergan, por «aceptar a la gente tal como es»¹⁹⁵. El ser humano, no obstante, no se reduce únicamente a esta disonancia, sino, además, a la capacidad de ir más allá, concretamente, a «la integración elevada de la vida»¹⁹⁶. Concluye Lonergan: «sólo una integración más elevada aún que todas las que han sido consideradas hasta ahora puede habérselas con la multiplicidad dialéctica inmanente en los sujetos humanos y en la situación humana»¹⁹⁷. Esa integración más elevada sitúa el discurso, por primera vez, en el ámbito de la religión.

¹⁹² Cf. op. cit., 234.

¹⁹³ op. cit., 234.

¹⁹⁴ Cf. Id. (2004). *Insight*, 726.

¹⁹⁵ op. cit., 726.

¹⁹⁶ Cf. op. cit., 726.

¹⁹⁷ Cf. op. cit., 728.

La conversión religiosa, no obstante, es diferente a las anteriores¹⁹⁸. No guarda relación con los valores percibidos por el sujeto o no, al menos, en su esencia. Se podría describir como «un estado total de enamoramiento», como escribe Lonergan, «como fundamento eficaz de toda auto-transcendencia ya sea en la prosecución de la verdad, o en la realización de los valores humanos, o en la orientación que el hombre adopta con relación al universo, a su fundamento y a su finalidad»¹⁹⁹. Por esta razón, si bien Lonergan considera que la conversión intelectual y moral puede darse con independencia de la religiosa, esta última, no obstante, constituye su fundamento. Esto no significa que para poder hablar de una conversión en el sujeto en desarrollo hayan de darse sucesivamente y ni siquiera las tres. El sujeto puede experimentar una conversión religiosa sin que se den ninguna de las otras dos y lo mismo puede decirse de estas últimas. Previamente, maticé que el sentido común no es la sabiduría divina, y esta, sin embargo, puede perfeccionar a aquél. El mismo argumento es válido para la moral.

Lonergan, así, a la hora de profundizar sobre el sujeto del desarrollo humano ya exclusivamente como fin educativo, se vio obligado a reformular el viejo *adagio* del hombre como animal racional. Esta idea, que la escolástica heredó del pensamiento clásico, implicaba un estatismo a la hora de aplicarlo a la idea de un desarrollo en movimiento. Daría la sensación, dicho de otro modo, de que el hombre nace racional y muere racional. Pero pensar así, en una razón constante en todas las edades del hombre, no ayuda a que el sujeto se desarrolle en cuanto a su esencia lógica²⁰⁰. De esta manera, Lonergan se ve obligado a matizar que, si bien él también piensa que el hombre es racional, este ejercicio de la razón debe serlo en potencia. En el pensamiento lonerganiano, el hombre no es racional por el hecho de ser hombre, sino que habría algo así como un principio deontológico a ser racional en acto. Lonergan usó este principio como el imperativo de «tener que ser un hombre». Ser un hombre no viene dado por el hecho de poseer «una carta de ciudadanía, o de tener un certificado de nacimiento»²⁰¹. Es, más bien, una decisión que modela la propia libertad. En suma,

¹⁹⁸ Cf. Gallagher, M. P. (2009). The Peak of Freedom: Bernard Lonergan for Today. *Spirituality*, 15 (86), sept-oct, 315-319.

¹⁹⁹ Cf. Lonergan, Bernard. (2006). *Method in theology*, 235

²⁰⁰ Cf. Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 117-118.

²⁰¹ Cf. op. cit., 118.

el sujeto debe decidirse a conocer y, entonces sí, se podría decir de él que está conociendo y, en fin, desarrollándose.

El existencialismo de Lonergan viene, precisamente, de que se está conociendo en el momento actual. Esto es posible gracias a un nivel de conciencia que tiene que ver con hacerse presente a sí mismo, con ser, dicho de otro modo, consciente de uno mismo. Por lo tanto, Lonergan propone dos cosas para justificar que el bien es el sujeto mismo en desarrollo. Que el hombre tiene que decidir conocer, y eso le sitúa en un tiempo presente que se está dando y que no se da en un ente abstracto, sino en un hombre consciente y presente para sí mismo. Para que este fin sea posible, se hace necesario el ejercicio de la conciencia.

Lonergan, como ya he dicho, no circunscribe la noción de conciencia a su dimensión moral, como hacía Newman. La deliberación moral, que implicaría una aproximación a Dios, se daría en un nivel muy elevado. Pero antes de él estarían los niveles empírico, intelectual y racional. De modo distinto, pero en todos ellos, la conciencia ejerce una tarea con los datos. La conciencia, así, ejercería una función organizativa frente a la multitud de datos que se le presentan al individuo. Sin embargo, si bien es cierto que el hombre tiende a la totalidad de lo real, no puede abarcarla toda ella y, así, la conciencia se ve obligada a seleccionar entre la cantidad de datos que se le presentan. Este hecho, que podría parecer limitante en un primer momento, posibilita que el hombre pueda tener lo que Lonergan llaman «mundos propios»²⁰². Este concepto hace referencia a los elementos que configuran la realidad de cada individuo particular. Son, dicho de otra manera, los elementos de los que se hace consciente y de los que tiene experiencia²⁰³. El del alumno sería, por ejemplo, el mundo de profesores, los compañeros, las clases, los apuntes.

De esta manera, el fin de la educación interpretado como el desarrollo del sujeto humano viene a significar que el sujeto en cuestión debe tomar la decisión de conocer, pero dentro de un mundo propio, que, por cierto, no es únicamente el contexto en el que vive, sino, dentro de él, los elementos particulares a los que dirige su atención. La cuestión, entonces, sería cómo el individuo

²⁰² Cf. op. cit., 122-123.

²⁰³ Cf. op. cit., 123.

percibe ese mundo propio y cómo puede articularse una noción de desarrollo, que es el bien propiamente educativo, dentro de esa propuesta.

Para esto, Lonergan correlaciona los conceptos de «contorno» y «horizonte». El «contorno» serían los aspectos de una cosa que percibe un individuo, dado que la cosa nunca es percibida en su totalidad²⁰⁴. Dicho de otro modo, un individuo que mirara un puente o un edificio no percibiría todas sus paredes, sino sólo una, dos a lo sumo. Estas mismas caras mostrarían sólo los cables, los tensores y las vigas que las sostienen, pero no de las que está compuesta todo el edificio. El «horizonte», por su parte, sería la percepción de todos los contornos posibles. No obstante, no es algo que se vea en alguna ocasión²⁰⁵, sino que se produce una relación entre la intelección del sujeto, su mundo propio y su horizonte. «El interés del sujeto», afirma Lonergan, «determina su horizonte, y su horizonte selecciona su mundo»²⁰⁶.

Cuando este fenómeno, el desarrollo del sujeto se produciría en dos sentidos. Lo que santo Tomás llamaba entendimiento especulativo y práctico. Lo que Kant llamaba razón teórica y práctica. O lo que Lonergan prefiere nombrar como flujos de la conciencia, que configurarían distintos patrones de experiencia. O bien intelectual o bien moral.

El desarrollo sobre lo moral en el pensamiento lonerganiano no ofrece unas ideas claras, pues, como él mismo reconoce, «la cuestión sobre el desarrollo moral es algo muy complejo, y uno no debe brincar a conclusiones sobre los individuos particulares»²⁰⁷, pues, precisamente porque el discurso propone la idea de un desarrollo en un individuo concreto con un mundo propio, en fin, el desarrollo moral también aparece en una comprensión así. Desde la perspectiva de lo moral, el individuo puede hacer recaer su interés «en los bienes particulares (lo que es bueno para mí)»²⁰⁸, o «en el bien de orden»²⁰⁹ o «en los valores»²¹⁰. Y no sólo eso, sino que, además, «la captación que cada uno tiene de los valores puede ser, estética, ética o religiosa»²¹¹. Todo lo cual, como cabe imaginar, hace

²⁰⁴ Cf. Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 118-119; Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 125.

²⁰⁵ Cf. Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 130.

²⁰⁶ op. cit., 124.

²⁰⁷ Cf. Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 140.

²⁰⁸ op. cit., 138.

²⁰⁹ op. cit., 138.

²¹⁰ op. cit., 138.

²¹¹ op. cit., 138.

imposible que sea posible trazar una línea de desarrollo moral que permita decir que esa, y no otra cosa, es educación moral. Sin embargo, Loneragan no renuncia a ofrecer, al menos, una idea general basándose en un experimento que llevó a cabo Piaget. Este, en *Le jugement moral chez l'enfant*, el juicio moral de los niños, hizo un experimento con tres grupos de niños en donde el primero comprendía edades entre cinco y siete años y el tercero entre doce y trece. El segundo grupo, obviamente, estaba compuesto por las edades intermedias. Lo que quería observar el ginebrino, que Loneragan toma para sí, es cómo entendían el modo concreto de jugar a las canicas. En general, los más pequeños tenían interiorizado que existían unas reglas que, como una ley absoluta, no podían cuestionarse y unos castigos para quienes se las saltaban. En el segundo grupo existían dudas hasta que, los muchachos de doce y trece años cambiaban las reglas y flexibilizaban los castigos. Loneragan concluye que las

«conclusiones de Piaget piden que reflexionemos desde el punto de vista de una filosofía de la educación. Él interpretó sus resultados en términos de pasos desde una moralidad absoluta que se basa en un respeto unilateral a la que se llega por consentimiento mutuo, y que se basa en el mutuo respeto. Dicho análisis es parte de la verdad, pero no tiene todas las implicaciones que Piaget le da. En la captación infantil de las reglas uno puede notar algo absoluto que se remonta a Adán y Eva: esto es, lo compacto del símbolo en la captación del carácter absoluto de la moralidad, y eso es algo que el niño no debe perder. El punto ciego de Piaget respecto a la religión le impide hacerle justicia a este elemento. Ese elemento debe preservarse»²¹².

La cuestión crucial en el desarrollo moral, conforme a todos los argumentos previos, es, en fin, la captación real del bien en el sujeto. Para esto debería existir un tránsito desde los bienes particulares, que es lo que las cosas particulares, hasta la noción de bien, que implique la cosa en sí. Pero una captación del valor no puede darse de una forma absoluta sólo desde las cosas, da igual si aisladas o puestas en conjunto y en relación. Por eso son tan importantes las imágenes, los símbolos. Porque la

«educación moral comienza de manera inadvertida esa visión. La visión se va formando tal como se reúne el polvo. No mediante acción masiva alguna, sino a través de la continua comunicación de particulares»²¹³.

²¹² op. cit., 142.

²¹³ Cf. op. cit., 145.

Por otra parte, como dije, el flujo de la conciencia en orden a un patrón de experiencia intelectual sigue otro desarrollo en el discurso de los fines de la educación. Se correspondería con el sujeto que configura su experiencia vital en torno al deseo puro de conocer, que se iniciaba de una forma espontánea en el sujeto. Era la observación, usado tanto por Lonergan como por Newman, del niño que mira a todos los lugares y comienza a preguntar «por qué». Aquí, sin embargo, no tenía que ver con un acto ingenuo, sino con la decisión consciente de hacerse un hombre por medio del conocimiento. Conocer de un modo sistemático, podría decirse²¹⁴. Una vez se ha producido esta decisión se puede comenzar a hablar, propiamente, de un individuo marcado por la admiración ante la realidad, que conserva las imágenes de esta y trabaja, incluso de forma preconsciente, hasta que deviene el *insight*²¹⁵. No obstante, el desarrollo no es tan sencillo ni tan lineal como podría parecer²¹⁶.

El sujeto se movería en torno a dos territorios cognoscitivos, por expresarlo de algún modo, donde lo determinante no es ya el *insight* como la pregunta y el contenido de lo que se conoce. Con todo, el desarrollo comenzaría con lo «conocido». El ámbito de la pregunta que se puede plantear y, sobre todo, se puede responder²¹⁷. Sería la zona de seguridad del sujeto cognoscente, en donde se movería en lo que conoce y lo que le es posible conocer. Lo «conocido-desconocido», por su parte, se identifica con lo que Tomás de Aquino llamó la *docta ignorantia*, las «cosas que sé que no conozco»²¹⁸. El sujeto sabe que existen un grupo de preguntas que puede realizar, que son en sí mismas valiosas, significativas para el ser humano, e intuye que existe algún modo oscuro de responderlas, pero que, desde luego, no está a su alcance hacerlo y debe esperar que otro lo haga por él. La *indocta ignorantia*, que Lonergan llama lo «desconocido-desconocido» significa no ya lo que el individuo desconoce, sino, además, la renuncia expresa al deseo de conocerlo, «el grupo de preguntas que de pleno no hago o que, si se hicieran, yo no entendería ni consideraría significativas, o si yo entendiera de qué se trata, no me interesaría planteármelos»²¹⁹.

²¹⁴ op. cit., 125.

²¹⁵ Cf. op. cit., 126.

²¹⁶ Cf. op. cit., 129 y ss.

²¹⁷ op. cit., 129.

²¹⁸ op. cit., 129.

²¹⁹ Cf. Id. (2006). *Método en teología*, 129.

El desarrollo en este patrón de la experiencia, o lo que persigue la educación aquí, se debe enfrentar con una resistencia del individuo a permanecer en lo conocido. A fin de cuentas, es lo que proporciona coherencia y continuidad a su vida. Sin embargo, el intelecto no puede desarrollarse únicamente en ese ámbito porque no habría patrón de experiencia intelectual. El individuo viviría como en un sueño²²⁰. Así que el desarrollo supone un esfuerzo por formular las preguntas que conducen al sujeto más allá. De esta manera, se amplía el horizonte hacia lo desconocido-conocido y lo absolutamente desconocido. O, dicho de otra manera, cuando menos renuncie el individuo a preguntarse, con independencia de que él mismo pueda o no responder, ampliará sus horizontes.

Newman vuelve justo en este punto. El jesuita toma el ejemplo de aquel marinero que había pasado por tantos puertos del planeta. Habría visto otras culturas, otras formas de comportarse, pero no por haberlas visto cualquiera diría que es más educado que cualquier otro²²¹. La ampliación del horizonte, continuará Lonergan tras Newman, no depende de los objetos externos ni es una experiencia física. El consumo de cultura, como decía el cardenal, no tiene que ver con la formación humana. El desarrollo como fin educativo sucede «por la organización de las operaciones propias, por su alcance, por sus implicaciones, por la orientación de la vida e interés de uno mismo»²²².

Ahora bien, introducirse «en el patrón práctico de experiencia sin contraer el propio horizonte», dice el jesuita, «presupone la caridad perfecta».²²³ En efecto, quien mantiene su patrón de experiencia intelectual amplio al mismo tiempo que se ocupa de las cosas de su experiencia, no como le sucedió a Tales de Mileto o a Newton, he alcanzado un sentido pleno de su existencia vida, pues, como Lonergan lo explica, hay

«una correlación íntima entre lo natural y lo sobrenatural [...], hay un deseo natural de la visión gozosa, un deseo de conocer a Dios por su esencia. Cuando la conciencia está enraizada en el puro deseo de conocer y cuando uno conoce la existencia de Dios, una pregunta qué es Dios. Preguntar ‘¿Qué?’ equivale a desear conocer algo por su esencia, y conocer a Dios por su esencia es algo que sólo se alcanza mediante la visión gozo-

²²⁰ Cf. op. cit., 127.

²²¹ Cf. op. cit., 131.

²²² Cf. op. cit., 131.

²²³ op. cit., 131.

sa. Así, el puro deseo de conocer incluye en su ámbito la meta sobrenatural o la que de hecho estamos destinados en esta vida»²²⁴.

Así, de hecho, la reflexión educativa se sitúa en un nivel distinto sin el que sería imposible comprenderle del todo. Es la cuestión del ser.

IV

§ 11. Aquí, en el ámbito del discurso teológico en que Lonergan se muestra más metafísico y más epistemológico, en contra de lo que podría parecer por las influencias que él mismo admitió de Newman, es cuando los argumentos principales de la *Idea* aparecen con más vigor. Dicho de otra manera, cuando Lonergan comienza a plantearse la cuestión del ser, lo cual le conduce, casi por necesidad, a justificar que el acto de intelección en el hombre necesita de la teología para ser completo, es cuando su vertiente newmaniana se vuelve más fiel a la filosofía educativa del cardenal que el resto de su obra. En todo caso, Lonergan comienza su argumentación con la pregunta sobre el ser.

El ser es, en el horizonte lonerganiano, el «objetivo del deseo puro de conocer»²²⁵. Todas las preguntas que un sujeto puede hacerse y, más todavía, todas las respuestas que se pueden dar y que no se saben dar, todas, tienen como contenido el ser. Esto significa que el ser, tal y como es entendido por Lonergan, es a la vez anterior al acto mismo de pensar, pues existe antes incluso de la concepción y el juicio, y va más allá de lo pensado, pues existe un ámbito de conocimiento, como acabo de señalar, en el que hay preguntas que ningún sujeto ha acertado a formular adecuadamente —y ni siquiera a formular. Así, una comprensión del ser como una presencia en el contenido de toda respuesta lleva a Lonergan a pensar que es una noción que impregna todo²²⁶. Con «todo», Lonergan se refiere a tres dimensiones, principalmente. El ser fundamenta todos los contenidos cognoscitivos, penetra todos los contenidos cognoscitivos y constituye todos los contenidos cognoscitivos.

²²⁴ Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 131.

²²⁵ Id. (2006). *Insight*, 417.

²²⁶ Cf. op. cit., 426-427.

Ahora bien, si es cierto que Lonergan atribuye una dimensión claramente cognoscitiva a su interpretación del ser, eso no significa que el sujeto sólo puede conocerlo de una forma fragmentaria, como una intuición de lo que hay de él en una pregunta que pertenece a un sector del conocimiento y en otra que pertenece a otro distinto. Lonergan postula que la metafísica sería «el sector del conocimiento que subyace en todos los demás sectores, penetra en ellos, los transforma y los unifica»²²⁷. Entendida así, la metafísica incluiría algunas de los elementos que Newman atribuía a la teología. Cuando el cardenal defendía que la teología debía estar en una universidad porque, de otro modo, el círculo del conocimiento se fragmentaba y otras ciencias emitían juicios que sólo competía hacer a la reflexión sobre Dios, estaba reflejando una comprensión ontológica de la realidad. Que si las ciencias buscan conocer lo creado, todas emitían juicios que, de un modo u otro, tenían que ver con Dios y, por esta razón, la teología servía como de juez ante los excesos de la razón. En este momento, Lonergan solo toma de este *corpus* el hecho de que, en efecto, hay un ámbito de la reflexión metafísica –no necesariamente teológica, todavía– que está presente en cualquiera de las ciencias que conforman el conocimiento humano. Pero es necesario preguntarse en qué sentido es posible afirmar esto en un lenguaje exclusivamente epistemológico, sin incluir la reflexión teológica que sirvió al cardenal.

En el pensamiento lonerganiano, la metafísica estaría presente en todos los sectores del conocimiento porque nace en el deseo puro y desinteresado de conocer, pese a que cada uno tiene un objeto y una metodología específica y distinta del resto. No obstante, esta parcelación del contenido no debe interpretarse como algo negativo, como el mismo Newman hizo. Lonergan piensa que es, más bien, una división del trabajo²²⁸ y que, pese a ello, todos proceden de una inquietud metafísica y experimentan una tendencia innata a armonizarse con el resto. No obstante, no es sólo que la metafísica esté presente en esos sectores, sino que su presencia en ellos los transforma, pues les hace ver que un sector es eso, nada más que un sector y, en ese sentido, no es posible observar la realidad como un todo y cualquier conclusión que excediera su objeto sería una «*bia*», una aberración. Por tanto, la metafísica unificaría, de algún modo,

²²⁷ op. cit., 464.

²²⁸ Cf. op. cit., 581-582.

todos esos sectores, pues, como escribe el mismo Lonergan, «es la pregunta originaria total y avanza hacia la respuesta total al integrar todas las demás respuestas»²²⁹, aunque no en el nivel de los detalles²³⁰.

Ahora bien, para que una interpretación así pueda darse a nivel epistemológico es necesario que la metafísica se especialice, por expresarlo con una idea vaga y accesible, que tenga un método definido que le permita pasar de la especulación metafísica a la afirmación metafísica²³¹. La base sobre la que se apoyaría la necesidad de este método es que existen unas operaciones de la inteligencia y la racionalidad, y la metafísica es, a fin de cuentas, la aplicación tenaz y perseverante del hombre en el empeño de conocer. Esta necesidad de un método nació en las universidades medievales²³² y la ausencia de consenso en las filosofías posteriores, desde Descartes hasta Kant, es lo que ha provocado el descrédito de la metafísica²³³.

No obstante, Lonergan piensa que existen dos esferas en la realidad que determinan la comprensión de esta disciplina. Estas dimensiones serían aquello desconocido para el sujeto que pregunta, pero que es, a la vez, lo bastante familiar como para intuir respuestas aunque no alcance a formularlas. El ámbito, por usar la terminología propia, de lo «conocido-desconocido»²³⁴. En este ámbito se encontraría la noción del misterio, que no puede ser eliminado de la vida humana porque permite al hombre acceder a los límites últimos del ser proporcionado. Esta sería, propiamente, una metafísica. Con todo, existe, además, «la esfera de lo desconocido que está más allá, de lo inexplorado y extraño, de la sobreabundancia indefinida de significación y trascendencia»²³⁵. El límite lleva, justo, a este punto. A la posibilidad de lo trascendente, al cual se llega, por cierto, no sólo desde el ámbito de lo cognoscitivo, sino también, como dije, desde lo moral. Pues la solución a la escisión existencial del individuo respecto al bien «tiene que estar en una integración más elevada aún de la vida humana» que obligue a salir del ser proporcionado para plantear la cuestión del ser trascen-

²²⁹ op. cit., 465.

²³⁰ Cf. op. cit., 581-582.

²³¹ Cf. op. cit., 612-615.

²³² Cf. op. cit., 613.

²³³ Cf. op. cit., 615.

²³⁴ Cf. op. cit., 635.

²³⁵ op. cit., 620.

dente²³⁶. En suma, la apertura a la trascendencia procede tanto de la metafísica como de la ética²³⁷, pues, si existe o no una integración superior de la vida humana en el orden de la conducta práctica, eso sólo puede saberse con un conocimiento que vaya más allá de lo que Lonergan ha dado hasta ahora.

§ 12. De esta manera, se llega a lo que el jesuita llama «metafísica trascendental» y que se refiere, en realidad, a la teología²³⁸. No obstante, su reflexión sobre este punto se mueve en el ámbito del primer nombre. En parte, porque le permite dialogar con otros pensadores –con Kant, principalmente– en el nivel de la filosofía y no en el de la teología. Pero en parte, también, porque le permite desarrollar un *corpus* argumentativo que expresa su idea con más detalle que si diera por sentado un discurso teológico. Con todo, en este nivel es perfectamente reconocible la influencia de la *Idea* antes que cualquier otro texto de Newman²³⁹. Si, en efecto, durante el desarrollo del resto de su filosofía educativa se podía dilucidar una influencia más o menos evidente de la *Grammar* tanto a nivel de trasfondo –el hecho de situar la teoría del conocimiento en el sujeto cognoscente y no en el discurso abstracto– como de matices –la función de la lógica, el cuarto nivel de la conciencia y la doctrina de la conciencia y la noción de creencia, por ejemplo–, para este apartado, a diferencia del anterior, Lonergan toma plenamente el teorema de Newman para articular un argumento que justifique el lugar de la teología en el conocimiento humano y, por extensión, en la formación de este²⁴⁰.

Sea como fuere, Lonergan interpreta el concepto de «trascender» –cuya traducción, por cierto, sería «ir más allá»– en un sentido gnoseológico. El hecho de «ir más allá» estaría relacionado con la formulación de nuevas preguntas²⁴¹. Lonergan lo explica como «un desarrollo del conocimiento humano que es pertinente para el desarrollo del propio hombre en el ser». O, interpretado esto, no se pueden circunscribir ya las consecuencias de la comprensión del ser tras-

²³⁶ op. cit., 728.

²³⁷ Cf. op. cit., 729.

²³⁸ Cf. op. cit., 837 y ss.

²³⁹ Cf. Evans, John Whitney. (1969). Lonergan and Newman on theology in the university. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 64 (3), 184-187.

²⁴⁰ Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 442; Wallbank, Phyllis (2011). The Philosophy of International Education. En Frederick Lawrence (ed.). *I Will Be Propitious to You in Rome*, 441-456. Boston: Boston College.

²⁴¹ Id. (2006). *Insight*, 733.

cidente únicamente en un nivel gnoseológico, como sí sucedía en el ámbito de la metafísica, sino que, si bien es cierto que la comprensión está relacionada con las preguntas que se suscitan, los efectos se dejan ver, ahora, a nivel moral.

Sin embargo, se observa una paradoja en el hecho de que la trascendencia dimana del propio sujeto o que la fuente de la trascendencia sea inmanente. En efecto, la fuente de la trascendencia es inmanente en tanto que nace, como la metafísica, del deseo desasido, desinteresado e irrestricto de conocer que forma parte del hombre²⁴². La paradoja residiría en que, si bien es cierto que ese deseo es irrestricto, la capacidad del hombre para obtener ese conocimiento es limitada. Que, evidentemente, el deseo de conocer no tenga límites no significa que la capacidad de comprensión del ser humano tampoco los tenga, sino, más bien, que ese deseo existe de hecho y que se opone al oscurantismo típico de las aberraciones que podían darse. Con todo, esta limitación de la que nace esta paradoja lonerganiana, no debería ser interpretada desde un punto de vista negativo. Si bien es cierto que no se puede obtener respuesta sobre todo, Lonergan piensa que el requisito de la trascendencia no se daría tanto a la hora de dar respuesta a las preguntas como en el hecho de realizar un examen crítico de las preguntas posibles. El fundamento de la metafísica trascendental no residiría tanto en el hecho de obtener respuestas como en el de realizar un examen crítico de todas las preguntas posibles²⁴³.

No obstante, si bien la metafísica proporcionada se ordenaba al conocimiento del ser proporcionado, y aunque no sea posible obtener una respuesta definitiva sobre el ser trascendente, la teología quiere poder decir una palabra de él. Evidentemente, la teología consiste más en saber que Dios existe que en decir qué es²⁴⁴. O, dicho en palabras del propio Lonergan, «la noción pura del ser suscita todas las preguntas, pero no resuelve ninguna»²⁴⁵. Para que así fuera, el ser humano debería experimentar un acto irrestricto de conocer y eso, puesto que el ser es a la vez concreto y universal, es imposible. De tal modo que, en fin, en el ámbito de la teología, Lonergan adopta una postura apofática. Hay algo que se puede decir sobre el ser trascendente, pero el ámbito de lo que se desconoce es mucho más amplio.

²⁴² Cf. op. cit., 734.

²⁴³ Cf. op. cit., 738.

²⁴⁴ Cf. op. cit., 735.

²⁴⁵ op. cit., 740.

Eso mínimo que se puede adquirir es una idea del ser. Es cierto que no es posible responder a la pregunta de qué es, pero sí no fuera posible saber nada de él, prácticamente, no habría ni siquiera una pregunta que pudiera plantearse. Por esta razón, Lonergan postula que el ser sí puede comprenderse a sí mismo. Él, cuyo contenido es irrestricto, es capaz de un acto de comprensión irrestricto en que se comprenda. De esta manera, se le puede atribuir una primera cualidad necesaria para que se pueda preguntar sobre él. Que es inteligible, aunque sólo sea para él mismo. Y, dado que comprender el ser es obtener un acto irrestricto de comprensión, el ser es capaz, por añadidura, de comprender todo acerca de todo lo demás²⁴⁶. Esta sería, justamente, una cualidad secundaria, que «así como el componente primario consiste en la comprensión irrestricta que el acto tiene de sí mismo, así el componente secundario consiste en la comprensión irrestricta que el acto tiene de todo lo demás en virtud de que se comprende a sí mismo»²⁴⁷.

De esta manera, se puede ver la forma en que Newman está presente en estas ideas de Lonergan²⁴⁸. El cardenal sostenía que, puesto que Dios ha creado el cosmos, y que cada ciencia estudia una parte del cosmos, de alguna manera, Dios y, por tanto, la reflexión teológica tiene algo que decir, aunque sea como árbitro, en cada una de las juicios que cada ciencia formula. Newman, como ya he dicho en varias ocasiones, si bien formuló esta idea, no llegó a explicar la forma en que la teología estaba presente en otros ámbitos ni el modo en que el conocimiento teológico modificaba los excesos de las otras ciencias ante su ausencia. Pero le bastó para hacer ver que la universidad no podía prescindir de la *regina scientiarum*, de la reina de las ciencias. Lonergan, aquí, sí consigue eso²⁴⁹. Cuando afirma que «el ser trascendente debe ser capaz de fundamentar la explicación de todo acerca de todo lo demás; pues, sin este atributo, el ser trascendente no resolvería nuestro problema de la contingencia en el ser proporcionado»²⁵⁰ está ofreciendo una explicación acerca de la función que Newman atribuyó a la teología y que Lonergan hizo suya. No obstante, para que esto sea así, todo lo que se ha dicho sobre el ser trascendente es lo que se puede decir sobre

²⁴⁶ Cf. op. cit., 744-747.

²⁴⁷ Cf. op. cit., 744.

²⁴⁸ Cf. Fields, Stephen. (1999). Image and Truth in Newman's Moral Argument for God. *Louvain Studies*, 24, 204-206.

²⁴⁹ Cf. Egan, Philip A. (1996). *Lonergan on Newman's conversion*, 442-444.

²⁵⁰ Lonergan, Bernard. (2006). *Insight*, 754.

la noción de Dios²⁵¹. Pues si Dios es un ser, ha de ser conocido mediante una aprehensión inteligente y expresado mediante una formulación razonable, como se ha dicho del ser. Además, de la idea de que Dios es el fundamento y la finalidad de todo, se sigue que la metafísica del ser proporcionado queda subordinada a la teología. Que la ética, por lo demás, se transforma, pues la aprehensión del conocimiento verdadero ya no es únicamente verdadero, sino que, también, «es una aprehensión del orden del universo establecido por Dios, y que esa acción consistente con el conocimiento no es solo consistente con el conocimiento, sino es también una cooperación del ser humano con Dios en la realización del orden del universo»²⁵². Que, en fin, Dios es personal, pues, así como el ser humano es una autoconsciencia racional, Dios tiene que serlo, también, pues lo creó a imagen y semejanza suya²⁵³. En suma, Lonergan fundamenta la necesidad de la teología en la afirmación de que Dios existe y que es posible decir algo sobre él, pues, escribe, «si lo real es completamente inteligible, Dios existe. Es así que lo real es completamente inteligible. Luego, Dios existe»²⁵⁴.

§ 13. Si bien es cierto que, hasta aquí, la presencia de Newman tanto en la teoría del conocimiento como en la filosofía educativa de Lonergan consistía en la incorporación de la *Grammar* y sólo muy al final de la *Idea* –la cual había que deducir por semejanza, por cierto–, no sucede así cuando Lonergan se detiene a pensar en la teología y en la universidad. En este caso, Lonergan asume plenamente la influencia de Newman cuando se trata de proponer la idea de que la teología, en la academia, tiene la función de integrar el resto de ciencias. Ahí, Lonergan escribe que «la antigua máxima de que la teología es la reina de las ciencias adquiere así un nuevo relieve y *La idea de una universidad* de Newman una nueva significatividad»²⁵⁵. Con todo, a la hora de pensar estos dos conceptos, la teología y la universidad, Lonergan ha desarrollado una interpretación que debe sumarse a su filosofía de la educación. En fin, como el mismo Lonergan escribió haciéndose eco de una observación de Hegel, «sólo con la caída del crepúsculo vuela el búho de Minerva»²⁵⁶. Así que, en fin, reconoció explícitamente la influencia de Newman en la relación que existía entre teología y uni-

²⁵¹ Cf. op. cit., 756.

²⁵² op. cit., 768.

²⁵³ op. cit., 768.

²⁵⁴ op. cit., 772.

²⁵⁵ Id. (2006). *Filosofía de la educación*, 369.

²⁵⁶ op. cit., 368.

versidad y, aunque es cierto que el fundamento ontológico y metafísico que dio a la relación de la teología con el resto de ciencias comparte, en lo esencial, las ideas que Newman manejaba en sus conferencias, desarrolló esta relación en más sentidos.

Cuando Lonergan analiza la universidad de un modo específico, señala, entre otras cosas, que la finalidad de una institución así es la conservación y la transmisión de contenido antes que su extensión y su desarrollo²⁵⁷. Aparentemente, si se observa este argumento desde el punto de vista de las finalidades, daría la sensación de que lo verdaderamente determinante en una institución universitaria sería el contenido en sí mismo, pues no hay referencia alguna a la recepción de ese contenido por parte del sujeto. En este sentido, ciertamente, Lonergan no coincidiría con Newman en que en el elemento principal de la universidad es el estudiante y, por esto mismo, la formación del intelecto. Sin embargo, es preciso realizar dos puntualizaciones a este respecto. La primera es que, en efecto, Lonergan no sostiene explícitamente que el objetivo es la formación de un hábito filosófico de la mente. Pero sí lo hace implícitamente. Subraya que el sentido de esa preocupación de la institución por la conservación y la transmisión tiene que ver, principalmente, con la integración progresiva de todo el acervo de conocimiento que se alberga en una universidad. O, dicho de otra manera, que no hay otra institución que no sea la universitaria que sea capaz de realizar una tarea así. Y, más todavía, en una visión tan idealizada de la universidad católica como la newmaniana, donde solo una institución así, confesional, es capaz de llevar a cabo esta tarea pues, a diferencia de la secular, es una institución pura que no ha conocido extravíos en el desarrollo de su doctrina. Con todo, esa integración debe producirse por la filosofía y no por la teología por los mismos motivos anteriores. Porque el filósofo está más sujeto a las ambigüedades de la impotencia moral que el teólogo, que parece sujeto a la recepción de la gracia divina, lo que le lleva al cardenal.

No obstante, el ejercicio de la teología es entendido de una forma distinta a como lo hacía Newman. La noción de ciencia de Dios que desarrolló el cardenal se limitaba, por una parte, a mostrar la función epistemológica que la teología desempeñaba en la universidad y, por otra, esta misma función quedó expresada desde una perspectiva estrictamente negativa —y, así, la omisión de la

²⁵⁷ op. cit., 369.

teología acarreaba ignorancia, mutilación y distorsión del conocimiento²⁵⁸. O, dicho de otro modo, Newman consideró que la función de la teología en la universidad tenía una naturaleza únicamente epistemológica. El germen moral que podía contener, más que pertenecer al contenido de la teología, pertenecía al *college*. Lonergan, —que, como ya he señalado, reconocía que el teorema de Newman «es válido universalmente»²⁵⁹ y, más todavía, «perenne»²⁶⁰—, se vio en la necesidad de realizar una serie de matizaciones a la interpretación newmaniana de la teología²⁶¹.

Lonergan, dado el crecimiento del conjunto de los saberes humanos, sugiere que la teología misma debe especializarse y que el teólogo, a su vez, tiene que desempeñarse en una dimensión única de la teología, como un técnico o un especialista. De esta forma, la teología no constituye ya el último reducto de una educación liberal, sino que experimenta, como el resto de las ciencias, un proceso interno de especialización que permite, por lo demás, una mayor profundización en el depósito de la fe. Este proceso, que parecería tan contrario a los postulados del cardenal, hace que la tarea de integración que el cardenal atribuía a la teología sea, ahora, una especialización más de las que han surgido en el contexto interno de la teología²⁶². O, dicho de otra manera, así como existirían teólogos especializados en Sagrada Escritura, existirían otros dedicados, exclusivamente, a la integración de los conocimientos que se producen en las distintas ramificaciones de la teología. Este proceso de integración, por lo demás, se completaría, también, de cara al exterior. Los teólogos encargados de integrar las distintas aportaciones de las ciencias deben, también, entablar un proceso dialéctico con el resto de las ciencias²⁶³. Un proceso dialéctico significa que no sólo se dedican a subsumir las conclusiones que aportan otros conocimientos a un esquema teológico²⁶⁴, sino que se reconoce, también²⁶⁵, «la teología no es la

²⁵⁸ Id. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*, 268.

²⁵⁹ op. cit., 267.

²⁶⁰ op. cit., 267.

²⁶¹ Cf. Shea, William M. (1988). *Horizons on Bernard Lonergan*, 98-101.

²⁶² Cf. LaChance, Paul. (2011). Reflection on Integration. *The Lonergan Review: The Journal of the Bernard J. Lonergan*, 31, 235-240.

²⁶³ Cf. Shea, William M. (1988). Horizons on Bernard Lonergan. *Horizons*, 15 (1), 91-92.

²⁶⁴ Teevan, Donna. (2004). *Tradition and innovation at catholic universities: ideas from Bernard Lonergan*, 315-316.

²⁶⁵ Cf. Teevan, Donna. (2004). Tradition and innovation at catholic universities: ideas from Bernard Lonergan, 316.

totalidad de la ciencia del hombre, que la teología solamente ilumina ciertos aspectos de la realidad humana»²⁶⁶.

No obstante, este mismo proceso dialéctico tiene una función derivada que Newman atribuye a la teología cuando esta se manifiesta en el ámbito específico de la academia y de la Iglesia. Este aspecto sería el de la comunicación. En Lonergan existe una identificación entre «mensaje cristiano» y «teología», pues el conocimiento teológico proporciona una mayor profundización en el mensaje cristiano y, dado que este tiene una naturaleza esencialmente comunicativa²⁶⁷, la teología, en el ámbito de la universidad y de la Iglesia, tendría una dimensión, también, *ad extra*. Debido a esto, la teología tendría un carácter transformativo²⁶⁸ o purificador²⁶⁹. Lonergan justifica esta última función de la teología dentro del marco de comprensión del teorema de Newman, pero planteado en un sentido positivo. La presencia de la teología en el resto de saberes sólo tiene sentido si la manera en que se revela en ellos purifica la ciencia con la que entra en contacto. Pero el poder transformativo tendría, a su vez, una dimensión redentora²⁷⁰, pues «el mensaje cristiano», escribe Lonergan,

«encarnado en Cristo azotado y crucificado, muerto y resucitado, no nos habla solamente del amor de Dios, sino también del pecado del hombre,. El pecado aliena al hombre de su ser auténtico, que es auto-trascendencia, y se justifica a sí mismo por la ideología. Mientras la alienación y la ideología son elementos que destruyen la comunidad, el amor sacrificado, que es la caridad cristiana, reconcilia al hombre alienado con su verdadero ser, y repara el daño causado por la alienación y agravado por la ideología»²⁷¹.

De esta manera, la teología —que Lonergan comprende dentro de la Iglesia, pero comprendiendo que, en esta, es donde se produce el conocimiento teológico— tiene una dimensión constructiva²⁷². Dice, de hecho, que «no se puede reducir el mal sin promover el bien»²⁷³ y, en consecuencia, la

«integración de investigaciones corresponde a una exigencia profunda de la situación contemporánea. Porque vivimos en un tiempo de cambio acelerado, debido a un desa-

²⁶⁶ Lonergan, Bernard. (2006). *Método en teología*, 349-350.

²⁶⁷ op. cit., 348.

²⁶⁸ Cf. op. cit., 349-353.

²⁶⁹ Cf. Id. (2010). *Filosofía de la educación*, 368-369.

²⁷⁰ Cf. Teevan, Donna. (2004). *Tradition and innovation at catholic universities: ideas from Bernard Lonergan*, 317-318.

²⁷¹ Id. (2006). *Método en teología*, 349.

²⁷² Cf. McLaughlin, Michael T. (2004). *Prof. Dhavamony, Lonergan and the Christian Theology of World Religions*, 385-436.

²⁷³ op. cit., 352.

rollo siempre creciente del saber. Obrar en conformidad con nuestro tiempo es aplicar a una acción colectiva coordinada el conocimiento más competente y las técnicas más eficaces. [...] Ello pondrá a los teólogos en estrecho contacto con expertos en numerosos campos de la investigación. Pondrá también a los eruditos y a los científicos en estrecho contacto con los que determinan las políticas y hacen las planificaciones y, por su mediación, con los clérigos y los laicos que se esfuerzan por aplicar las soluciones propuestas para hacer frente a los problemas y encontrar los caminos para satisfacer a las necesidades de los cristianos y de toda la humanidad»²⁷⁴.

No de otro modo, concluye Lonergan, en la actualidad «la universidad ha terminado [de] ser una fábrica en que la sabiduría y el conocimiento tradicional son dispensados. Es un centro en el cual cada vez más conocimiento es diseminado para llevar a cabo cada vez más cambios sociales y culturales. Es una grave responsabilidad para el futuro del hombre»²⁷⁵.

* * *

No obstante, no se puede decir que Lonergan, como hicieron Ratzinger y MacIntyre, haya desarrollado una idea de la educación que tuviera una idea específica de universidad. Pero, en el mismo sentido, tampoco se puede negar que, salvo en las ocasiones en que puntualiza que su discurso está tratando del aprendizaje en los niños y en los adolescentes, la mayor parte de sus argumentos se refieren a un estadio avanzado del desarrollo de la mente o, en cualquier caso, a personas de ciencia que podrían ejercer su comprensión al servicio de una universidad o de instituciones de investigación. Con esto quiero decir que es tan cierto que Lonergan no ha desarrollado una idea de la universidad como que su filosofía de la educación gira en torno al conocimiento en los hombres particulares —en muchas ocasiones hombres de ciencia. De hecho, precisamente el que la perspectiva educativa de Lonergan no se haya dirigido a presentar una idea de la universidad, sino que se hace necesario interpretar esta desde sus presupuestos gnoseológicos, es lo que hace que la influencia de Newman sea, quizá, más determinante que en cualquiera de los intelectuales anteriores.

²⁷⁴ op. cit., 352.

²⁷⁵ Lonergan, Bernard. (1974). 'Theology and man's future. En W. F. J. Ryan & B. J. Tyrrell (eds.). *A second collection: Papers by Bernard J. F. Lonergan S. J.*, 135. London: Darton, Longman & Todd. Traducción del autor.

En efecto, el motivo por el que Newman aparece como un fantasma en el pensamiento educativo de Lonergan es debido a que muchos de los aspectos de su teoría del conocimiento se pueden interpretar como una filosofía de la educación o, visto desde otro ángulo, debido a que, en Lonergan, «conocimiento» y «educación», si bien no llegan a ser conceptos del todo intercambiables, sí que están situados en un nivel correlativo. Esta idea era, precisamente, la clave de lectura más adecuada para comprender los discursos en la *Rotunda* de Dublín. Que, como ya he repetido en tantas ocasiones, la *Idea* es un tratado de teoría del conocimiento cuyos argumentos principales se amplificaban leída con otras de sus obras principales sobre la misma preocupación. Y esta idea es, también, la que sustenta la filosofía de la educación lonerganiana. Que, dado que desarrolló una teoría del conocimiento, pudo deducir de ella una teoría de la educación. En esta similitud se encontrarían las correspondencias entre ambos teólogos a la hora de sugerir un tipo de educación superior.

Con todo, la lectura que Lonergan hace del cardenal aporta una novedad a la forma de pensar la universidad newmaniana. Si, ciertamente, el pensamiento de Lonergan se correspondía con la *Idea* en abrirse a una consideración sobre la metafísica del ser proporcionado y trascendental, lo cierto es que su filosofía educativa guarda una afinidad mayor con la *Grammar*. Por esta razón, si se revisa la filosofía educativa de Newman desde la interpretación que Lonergan ha hecho de ella —como sucede cuando se relee la teoría del desarrollo desde el método macinteriano²⁷⁶— su idea de una universidad se ve enriquecida o, al menos, con menos zonas de penumbra que si se leyera la *Idea* aislada.

La misma teoría de las finalidades educativas se ve enriquecida por esta peculiaridad en el pensamiento de Lonergan. Newman, que desde los tiempos de sus sermones sobre la fe y la razón hasta la publicación de la *Grammar* sintió siempre la necesidad de formular una teología que tuviera como centro de reflexión el sujeto humano particular, cómo conoce éste, cómo asiente a las verdades reveladas, cómo aprende, cómo puede llevar una *vita beata*, como experimenta lo moral en su interior, sostuvo, en consonancia, que el centro de una universidad era el estudiante y no el conocimiento. Como la universidad era, además, una institución dirigida únicamente al cultivo del intelecto, en fin, su objetivo debía ser la formación de un hábito filosófico de la mente. Lo que hace

²⁷⁶ Cf. Lafontaine, Raymond. (2003). *Conversion & Development in Newman*, 54.

Lonerger es unir este argumento newmaniano con su propio personalismo teológico, y, así, el fin de la educación no es ya que los estudiantes adquieran una Filosofía, sino que cada estudiante conozca. Pero no sólo esto. Lo que decía Lonergan realmente es que este desarrollo no se produce únicamente en el ámbito intelectual, sino que, también, ha de darse en el moral.

En este mismo sentido, una de las mayores controversias que genera la *Idea*, el hecho de que reservara la institución universitaria únicamente para el cultivo de un hábito filosófico de la mente, mientras que el desarrollo moral acontecería en el *college* –y, sólo oscuramente, derivada de la razón–, no tiene por qué leerse desde la clásica interpretación aristotélica de las virtudes intelectuales y morales, sino que, siendo esto cierto como lo es, también puede interpretarse en tanto que Newman pensaba que la comprensión del ser humano sucede por vías distintas, mediante una aprehensión nocional o una aprehensión real. Lonergan, si bien reconoce que hay más puntos en contacto entre ambas dimensiones de las que el cardenal concedió de hecho, piensa, también, que las vías por las que discurre el desarrollo intelectual son distintas de las que se sirve el crecimiento moral, si bien, como pensaba el cardenal, ambos son formas de conocer. Si bien Lonergan esboza una explicación sobre el desarrollo moral que va más allá de la doctrina de la conciencia de Newman, le respeta en lo esencial en cuanto al desarrollo. Solo matiza su teorema en que amplía las funciones que la teología desempeña en una universidad. Donde Newman atribuía a la teología una función netamente epistemológica, Lonergan le añade una dimensión comunicativa con fines performativos a nivel personal y social.

Lonerger, que es el último autor de esta investigación, fue, sin embargo, el primero que leyó a Newman y quien le ha incluido con más fuerza en su propio pensamiento. Si hubiera que resumir su influencia de un modo todavía más sintético, se podría decir, en fin, que Lonergan fue newmaniano porque escribió una teoría del conocimiento que podía ser leída como una teoría de la educación. Y, precisamente porque fue newmaniano justo en el punto en que radicaba la novedad de la *Idea* –justo en el punto, repito, en que las conferencias permitían ser leídas en relación a los discursos sobre la fe y la razón y la *Grammar*–, Lonergan tampoco acertó a llevar a efectos prácticos sus propuestas educativas. Dictó un curso sobre filosofía de la educación a maestros de escuela y profesores de instituto y, en él, ofreció algunos consejos prácticos, ciertamente. Pero

poco más. Como poco más se puede decir de las páginas que escribió esbozando la fisonomía que tendría su universidad. Que la secular se encuentra expuesta a la ambigüedad inherente al hombre, donde radica el pecado, y que lleva al conocimiento a ofuscarse, y que la católica, por el contrario, se encuentra asistida por el Espíritu y, en este sentido, más lejana del error. Y Newman, que debería ser tomado como modelo para la integración de los distintos saberes. Sin embargo, unos consejos transcritos de las notas de sus estudiantes y una reflexión sobre la universidad escrita a vuelapluma, en mitad del proceso de redacción de *Insight* –y, por lo tanto, casi como una nota a pie de página de esta–, sólo permite concluir que Lonergan no dejó una vía para pensar, en términos prácticos, una filosofía educativa de clara ascendencia newmaniana.

CONCLUSIÓN.

Con Lonergan se llega, así, no sólo a la máxima expresión de la influencia de Newman en otra filosofía, ni sólo a una teoría educativa que, por lo demás, se planteó, prácticamente, en los mismos términos que la *Idea*, sino, sobre todo, a la conclusión que pretendía poner de relieve esta investigación: que, efectivamente, el cardenal está presente en las reflexiones educativas de algunos de los principales intelectuales de la segunda mitad del siglo XX. No obstante, el recorrido histórico que ha sido necesario llevar a cabo para demostrar esto ha sido extenso. Nació en la situación de las universidades europeas del siglo XIX, se detuvo en la primera mitad del XX para comprender la recepción de Newman en el clima teológico preconiliar, y se abrió, como después del Concilio Vaticano II, a los pensamientos de Ratzinger, MacIntyre y Lonergan en la segunda mitad del siglo XX hasta, prácticamente, el último escrito oficial de estos. Han sido tantos y tan diversos los conceptos que se han manejado, tantos y de procedencias tan distintas los pensamientos, tantos y tan poco frecuentemente relacionados con lo educativo los ámbitos de conocimiento, que parece ineludible la tarea de sintetizar, en un espacio breve, las conclusiones fundamentales.

A la vez que, así como es necesaria esta síntesis final, parece claro, también, que una filosofía educativa debe ser valorada por su capacidad de aplicación práctica, pues, a fin de cuentas, se podría decir que todo discurso educativo tiene una dimensión sapiencial que le conduciría a ello. En este contexto, si se debiera deducir una conclusión práctica de la presencia educativa de Newman en el último medio siglo, se terminaría concluyendo lo que la literatura académica sobre la *Idea* parece haber determinado. Que, dado que el éxito de la *Catholic University of Ireland* no fue el que esperaba Newman, ni Cullen, ni Roma, la aplicación práctica de los discursos, por más que sigan ejerciendo un influjo en el presente, sólo revelan que parecen una utopía impracticable. O, dicho de otro modo, que el contraste entre la suerte que corrieron los discursos y la universidad de Irlanda sugeriría que no es posible hablar de una influencia práctica de la *Idea*. Así que, dado que una filosofía de la educación parece

necesitar una reflexión sapiencial, y dado que se ha llegado como a un acuerdo común sobre la inviabilidad práctica de la *Idea*, me gustaría sugerir una vía alternativa que reconcilie estas dos exigencias que parecen necesarias en este punto de la investigación. Esta alternativa sugeriría que la aplicación práctica de la filosofía educativa de Newman reside en que fue pensada en términos exclusivamente teóricos y, más específicamente, gnoseológicos.

* * *

§ 1. De esta manera, el hecho que constituye el elemento decisivo para comprender la importancia perenne de la *Idea* es que Newman escogió aproximarse a la noción de una universidad desde una teoría del conocimiento. Esto permitió que sus conferencias aparecieran ligadas, más que a la historia de la teoría de la educación o de la universidad, al sempiterno problema de la relación entre fe y razón. En efecto, Newman se preguntó por las condiciones de posibilidad de una institución universitaria y estas se revelaron en la necesidad que experimenta la mente humana para ser educada en el ejercicio correcto de la razón. No obstante, la construcción de un intelecto educado no se podría en un contexto en que la fe resultara ajena al ejercicio de la razón. La *Idea* se presentaba, así, como el último eslabón de una discusión cuyos orígenes se remontan al libro de la Sabiduría¹, aparecen en el trasfondo del evangelio de Juan, continúan en la contraposición paulina entre sabiduría de la cruz y del mundo, y se deciden cuando los Padres necesitan pronunciarse sobre si continuar como los judíos, encerrados en los laberintos de la Sagradas Escrituras, o abrirse a las filosofías circundantes para –paradójicamente– interpretar mejor la Revelación. Y es así vista la *Idea*, como una teoría del conocimiento, como la empezaron a recibir Ratzinger, MacIntyre y Lonergan.

Cuando, en efecto, estos comenzaron a pensar lo educativo asumieron, de forma unánime, el argumento newmaniano de que las ciencias reflejan, en la mente de los estudiantes, el orden de la creación y que, si se prescinde la reflexión teológica en el ámbito de la universidad, se está sacrificando una

¹ Cf. Sab 13, 1-9.

posibilidad esencial del intelecto humano que ha sido contemplada en todos los lugares teológicos, y que es su apertura a la trascendencia. Ahora bien, aunque es cierto que todos los autores concuerdan en tomar este argumento de la *Idea*, coinciden, también, en que su formulación original necesita ser completada para continuar siendo relevante en la actualidad.

Es cierto que Newman no describió el modo exacto en que la teología participa en las dinámicas internas del resto de las ciencias ni cómo estas contribuyen al desarrollo de la ciencia de Dios. Sería aquí, en este vacío, donde Ratzinger y el resto de autores propondrían un corolario. En primer lugar, que la teología no se podría reducir a una dimensión puramente cognitiva, como parecía sugerir la *Idea*, sino que, en virtud de su contenido, poseería una dimensión performativa. O, como lo expresaba la teología de Ratzinger, que la verdad es sinfónica y, por tanto, de ella se deduce el bien. En el plano puramente epistemológico, el mismo Ratzinger y Lonergan coinciden a la hora de usar la noción de «purificar» para sugerir la idea de que la razón engendra monstruos y, así, debido a la participación de la fe en la razón humana, la teología puede delimitar como un ámbito donde la razón, pese a que podría llegar, es bueno que se mantenga alejada —en el caso, por ejemplo, de la bioética. Por último, en la auto-comprensión misma de la teología, Lonergan propone una división de funciones, algo así como un fenómeno de especialización, donde el resto de las ciencias contribuirían a que esta pudiera profundizar en diversos aspectos del conocimiento de la doctrina a los que la teología por sí misma no podía llegar. En este contexto, la integración de todos los saberes en uno solo, más sintético, y la comunicación de los resultados obtenidos a otros agentes, fuera de lo teológico, constituirían, respectivamente, diversas funciones de la misma teología. Y MacIntyre, al final, propondría una interpretación agustiniana del quehacer teológico en la universidad, más abierta al autoconocimiento del individuo y a la dimensión existencial del teólogo, que la propuesta newmaniana.

Ahora bien, pese a estas modificaciones, todos reconocen, como el cardenal, que el fin primero de la universidad es de orden intelectual, es decir, que la universidad aspira, ante todo, a la verdad. Para poder realizar esa búsqueda era necesaria la adquisición de un hábito filosófico de la mente, cuyos términos y condiciones son asumidos por MacIntyre y Lonergan. El escocés sugería que

los estudiantes deben aprender a analizar los argumentos, sintetizarlos, ubicarlos en un contexto histórico determinado y enfrentarlos con otros, pues esto permitía comprender la tradición intelectual a la que se pertenece y los errores de las contrarias. Y el jesuita, por su parte, deriva una teoría educativa de una teoría del conocimiento que, en gran medida, hunde sus raíces en Newman. Con este núcleo de argumentos se cerraría la influencia de la *Idea* en Ratzinger, MacIntyre y Lonergan.

Ahora bien, si se continuara insistiendo en medir la influencia de Newman únicamente desde los textos de sus discursos educativos, como, todavía, los últimos estudios que acaban de publicarse a este respecto² continúan haciendo, se llegaría sólo a las conclusiones que acabo de ofrecer. Se olvidaría, visto desde otro ángulo, que, cuando estos autores asumieron la filosofía educativa del cardenal, lo hicieron junto a otras de textos del *opus* newmaniano que habían leído y que, aparentemente, no tenían nada que ver con lo educativo. Sin embargo, ellos dedujeron implicaciones pedagógicas de esos argumentos tan lejanos de lo educativo y, precisamente por ello, sería posible deducir una influencia del cardenal mucho más intensa en sus reflexiones educativas, las cuales hunden sus raíces, si bien no en la *Idea*, sí en Newman.

Ratzinger es, quizá, el caso más insólito en este contexto hermenéutico. Si bien, cuando se analizaba la influencia de la *Idea*, en sus reflexiones, se observaba que, como el resto, había asumido el núcleo sustancial de la apología de la teología del cardenal, a la que había hecho correcciones desde su propio pensamiento, aquí, cuando se trata de saber si recibió una influencia de otros lugares del *opus* newmaniano, se descubre que es así, pero no en el ámbito de lo educativo. La influencia más decisiva que el cardenal ejerció en su pensamiento se encuentra en la noción de «conciencia». Ratzinger usa la *Letter* para comprender la manera en que la conciencia de cada individuo no contradice la doctrina de la infalibilidad papal. Para ello, compone una teoría sobre la ontología de la conciencia que supone una alternativa a la tradición patrística y que ya ha pasado a ser incluida en los manuales de moral

² Cf. Barr, Colin. (2015). Historical (Mis) Understandings of *The Idea of a University*. En Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.). *Receptions of Newman*, 114-136. Oxford: Oxford University Press; Sullivan, John. (2015). Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in *The Idea of a University*. En Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.). *Receptions of Newman*, 95-113. Oxford: Oxford University Press.

fundamental. Sin embargo, cuando, más tarde, Ratzinger comienza a desarrollar escritos sobre la cuestión educativa, no es posible encontrar su doctrina sobre la conciencia en ellos, sino que la clave para comprenderlos es la interpretación que hizo del concepto de «*Logos*» en el prólogo de Juan. Y, ahí, el cardenal no está presente. De hecho, componer una teoría educativa ratzingeriana valiéndose de su interpretación del *logos* joánico, más que aproximarle a la filosofía educativa newmaniana, le aleja de esta en muchos sentidos. Ya señalé que el principal tiene que ver con que Ratzinger entiende que se puede deducir el bien de la verdad. Pero, además, la interpretación que este hace de la universidad tiene que ver más con una perspectiva eclesial que gnoseológica. De manera que, si hubiera que decir una última palabra más o menos conclusiva sobre la intensidad de la influencia de Newman en Ratzinger, en fin, sería que esta es muy limitada pese al reconocimiento tan amplio de la influencia del cardenal en su pensamiento que Ratzinger ha admitido.

Con MacIntyre, sin embargo, el escenario es completamente distinto. El elemento fundamental para comprender la identidad que adquiere su idea de una universidad –más que su noción de educación, que conduciría a un discurso más complejo y confuso– es el concepto de «tradición». En efecto, las universidades, en el pensamiento macinteriano, serían las depositarias de las tradiciones intelectuales más importantes de la humanidad. En ellas, los profesores serían escogidos en función de su valía intelectual y su compromiso con una tradición concreta. Esto configuraría una serie de comunidades ilustradas donde ejercerían una doble función. En su dimensión investigadora, se encargarían tanto de profundizar en los contenidos propios de la tradición a la que pertenecen como de llevar sus aportaciones a un enfrentamiento con el resto, en una concepción agonística del debate intelectual. A su vez, introducirían a los estudiantes en los mecanismos propios de la tradición de la universidad en la que están inscritos. Y, en su conjunto, encarnarían en sí mismos esa tradición en las narrativas con las que explicarían sus biografías. Newman, y más específicamente su *Essay on Development of Christian Doctrine*, aparece como la gran fuente inspiradora de su noción de tradición. Lo que hizo MacIntyre fue, prácticamente, extrapolar, al resto de contextos intelectuales y a la universidad, los procedimientos con los que la tradición católica había conseguido conservar y desarrollar, a lo largo de todos los episodios de la

historia, el núcleo sustancial del mensaje de Jesús. Así, si bien MacIntyre difiere de Newman en algunos aspectos más o menos relevantes sobre su idea de la universidad –como ya he señalado, en la forma de articular el método concreto de una teología, pero, también, en la interpretación de la función de los docentes–, el cardenal aparece como la fuente de la esencia de la universidad macintieriana.

En el caso de Lonergan, las conclusiones que se podrían deducir son tan evidentes como complejas. Desde una perspectiva educativa reducida, Lonergan produjo tres documentos esenciales sobre educación. Por una parte, dos cursos cuyas transcripciones revelan su filosofía educativa y, por otra, un artículo sobre la universidad, que escribió por encargo y en mitad del proceso creativo de *Insight*. En estos textos, Newman aparece a través del argumento principal de la *Idea*, como ya he señalado. No obstante, la empresa vital del pensamiento lonerganiano, que es la redacción de *Insight*, permite articular un tipo de lectura desde la identificación entre «teoría del conocimiento» y «filosofía de la educación», tal y como se podía hacer en la *Idea*, sólo que, en el caso de Lonergan, su obra hunde sus raíces en la *Grammar* del cardenal. En efecto, el jesuita intentó articular una teoría del conocimiento que explicara ese momento en que los seres humanos comprenden de súbito. Sin embargo, Lonergan quería demostrar que no era posible comprender esos instantes como trasponiendo la teoría al sujeto particular, tal y como había hecho la escolástica. O, dicho en otras palabras, no se podía desarrollar una teoría del conocimiento abstracta para comprender lo que sucedía en los sujetos. Antes bien, era necesario comprender lo que sucedía en todos los sujetos para poder desarrollar una teoría. Lonergan, así, estaba planteando una teoría del conocimiento desde el personalismo que Newman ensayó en la *Grammar*. Ahora bien, dado que esos *insights* constituyen momentos en los que el sujeto particular comprende nuevas cosas, es posible deducir de ellos toda una filosofía de la educación. Así que, en fin, Newman se encuentra en la raíz más profunda no sólo de la universidad que, de un modo escueto, postula Lonergan, sino, más todavía, en una lectura extensa de todo su pensamiento educativo.

Así que, en fin, en la trascendencia de la filosofía educativa newmaniana late una paradoja. Que, precisamente, lo que ha hecho que se le impute a Newman el fracaso de su teoría educativa, el que esté comprendida en términos tan

netamente filosóficos que sería imposible llevarla a la realidad práctica, es lo que ha permitido que constituya un documento referente para la reflexión educativa del último medio siglo. O, en otras palabras, el hecho de que Newman decidiera moverse en el ámbito de los primeros principios más que en el de los detalles, que parecen de obligada consideración a la hora de proponer una pedagogía, es lo que hace que su filosofía educativa, leída en términos amplios, pueda ser continuamente asumida por nuevos autores.

Ahora bien, como señalé, la dificultad de llevar la filosofía de la educación de Newman a una realidad educativa no se agota con esta paradoja. Obliga, todavía, a pensar si, verdaderamente, no es posible interpretar la teoría educativa del cardenal desde un punto de vista práctico. Para poder decir algo sobre Newman desde esta perspectiva sería necesario situarse en los años que siguieron a aquella hermosa noche en que los fieles católicos tomaron en sus manos antorchas, porque no había iluminación eléctrica en las calles de Roma y la luz de la luna llena no bastaba para ver por dónde se caminaba, y se dirigieron a la plaza de San Pedro en la *città eterna*. Ante aquél espectáculo, el beato Juan XXIII improvisó un discurso desde la ventana de sus aposentos, el conocido «Discurso de la Luna», que se considera, poéticamente, el inicio del Concilio Vaticano II.

§ 2. En efecto, en el Concilio Vaticano II, los padres conciliares señalaron un nuevo rumbo para la Iglesia Católica en un tiempo que, ciertamente, había cambiado demasiado y demasiado rápido. Esta nueva orientación de la Iglesia, que buscaba mostrarse más cercana a las fieles y a los alejados, despertó un clima de entusiasmo postconciliar que ofreció nuevas teologías, que aportaban frescura y que se sumaban al diálogo. En medio de esta algazara, algunas universidades católicas, argumentando que el ejercicio de la teología no podía ni verse constreñida por la autoridad del Magisterio ni seguir lejos del sufrimiento de las personas, comenzaron a dictar en sus aulas, en sus seminarios y en sus casas de novicios lecciones que se alejaban —cuando no eran radicalmente opuestas— de la doctrina oficial de la Iglesia. Por esta razón, se escribió *Veritatis Splendor*, *El esplendor de la Verdad*, que era una encíclica donde se revisaba la doctrina moral de la Iglesia Católica —con especial atención, por cierto, a la noción de «conciencia» en los términos en que la había formulado el cardenal Newman en la *Letter*. Años después de esta encíclica —aunque motivada, en

algunos fragmentos, por los mismos asuntos— se publicó la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, *Nacida del corazón de la Iglesia*, el quince de agosto de 1990. Este documento no tenía, desde luego, la relevancia y la autoridad de *Veritatis Splendor*, pero si bien aquella contenía referencias a la enseñanza de la doctrina de la Iglesia en las universidades, esta incluía la naturaleza y los fines de las universidades católicas.

El documento aparecía dividido en dos bloques principales, precedidos por una introducción y cerrados con unas conclusiones. El primero de los núcleos importantes del texto analizaba los aspectos que permitían hablar de la identidad de una universidad católica. El conjunto de los argumentos que se desarrollaba tenía una clara vocación especulativa y una naturaleza doctrinal — por lo demás, en la línea en que se desarrolló, también, el inicio y el final. Esta idiosincrasia reflexiva contrastaba con la segunda mitad, más corta, que presentaba un conjunto de normas y disposiciones usando un lenguaje de naturaleza jurídica. Si me parece importante comentar la estructura y el lenguaje con que se decidió desarrollar *Ex Corde Ecclesiae* es porque tiene una relevancia especialmente significativa para comprender, al final, el papel de la filosofía educativa del cardenal. Así, sin a esta parte jurídica del documento, que puede parecer irrelevante para todos aquellos que o bien no son pastores de la Iglesia o bien no tienen cargas de responsabilidad en las universidades, la primera no pasaría de ser un conjunto de notas que propone una forma específica de interpretar la universidad católica, con el añadido de que viene firmado por el Sumo Pontífice. Pero es debido a la pretensión del bloque jurídico que se subraya la dimensión práctica del documento. O, dicho desde otro punto de vista, es un documento que no busca proporcionar un conjunto de ideas de naturaleza doctrinal, sino que está orientado a la aplicación de lo que contiene el argumentario.

Con todo, desde el primer párrafo de la introducción, el texto condensó, en apenas unas líneas, el núcleo de los argumentos principales que desarrollaría a lo largo de todo el primer bloque. «Por su vocación», comenzaba diciendo,

«la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros, animados todos por el mismo amor al saber. Ella comparte con todas las demás universidades aquel *gaudium de veritate*, tan caro a San Agustín, esto es, el gozo de buscar la verdad, de

descubrir la y de comunicarla en todos los campos del conocimiento. Su tarea privilegiada es la de 'unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que muy a menudo se tiende a oponer como si fuesen antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer ya la fuente de la verdad'»³.

La primera de ellas es la importancia fundamental que adquiere la noción de «verdad». Este concepto aparecía definido mediante un recurso de autoridad que se valía del aforismo agustiniano de «*gaudium de veritate*», del «gozo de la verdad»⁴. No obstante, si bien en el texto se optó por la expresión de esta idea en el lenguaje de Agustín, después, en las notas a pie de página, se quiso completarla con un pensamiento del Aquinate extraído del *De Malo*, IX, 1, en el que subrayaba el viejo *adagio* aristotélico de que todo hombre quiere conocer, matizando el aquinate, por su parte, que lo que quiere conocer es la verdad y no otra cosa. «Es, en efecto», escribió el de Aquino, «natural al hombre aspirar al conocimiento de la verdad». De esta manera, *Ex Corde Ecclesiae* afirmaba que el concepto que cruza cualquier idea de universidad, con independencia de si esta es secular o confesional, es el de «verdad». Una institución que buscara algo distinto de la verdad, no podría ser llamada «universidad». De hecho, *Ex Corde Ecclesiae* piensa que si una universidad secular y una universidad católica comparten algo es el hecho de que ambas son comunidades académicas⁵, que tienen su origen como institución en la época medieval⁶ –lo que las liga al cristianismo y a Europa– y tienen como fin la búsqueda desinteresada de la verdad. En este contexto eclesial y agustiniano, si bien no hay una definición de «verdad», en fin, esta puede deducirse de la identificación en Agustín entre el gozo que le producía la verdad y el gozo de Dios. O, visto desde otra perspectiva, «verdad» y «Dios» coinciden como parte fundante de una universidad católica. «Es un honor y una responsabilidad de la Universidad Católica», terminaría diciendo *Ex Corde Ecclesiae*, «consagrarse sin reservas a la causa de la verdad»⁷.

³ *Ex corde Ecclesiae*, INTRODUCCIÓN.

⁴ Cf. Agustín de Hipona, *Confesiones*, X, XXIII, , 33: «La vida feliz es, pues, gozo de la verdad, porque éste es un gozo de ti, que eres la verdad, ¡oh Dios mío, luz mía, salud de mi rostro, Dios mío».

⁵ *Ex Corde Ecclesiae*, I, § 12.

⁶ op. cit., I, § 12.

⁷ op. cit., I, § 4.

Precisamente del hecho de que la universidad católica aparece irremediabilmente vinculada a la «ardiente búsqueda de la verdad»⁸ y a Dios, nace el segundo gran núcleo que determina la identidad católica de la universidad. Siguiendo esa introducción agustiniana, este aspecto vendría marcado por la tarea, dicho como el propio Agustín, de «unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que muy a menudo se tiende a oponer como si fuesen antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer ya la fuente de la verdad»⁹. Con esta última expresión, «la certeza de conocer ya la fuente de la verdad», se hacía alusión a la fe. Por lo tanto, la búsqueda de la verdad que concede a la universidad su identidad como católica se concreta en el diálogo que existe entre fe y razón. Sin embargo, si bien *Ex Corde Ecclesiae* se valió de Agustín –y, en alguna medida, de Tomás de Aquino– para definir el núcleo sustancial de una universidad católica, después, con el fin de desarrollar las relaciones que deberían darse entre la fe y la razón y las implicaciones de esta desde un punto de vista educativo, prefirió al cardenal Newman¹⁰. Esto se puede deducir, claramente, del análisis de los fragmentos en los que Newman aparece en el documento.

Exceptuando las citas referidas a su antecesor y a sí mismo, no hay más alusiones a teólogos que las que dirige a san Agustín, santo Tomás y Newman. Y todavía habría que matizar estas últimas. La referencia a Tomás de Aquino, por ejemplo, es una glosa al párrafo del que me he valido para estructurar el análisis del texto, así que, en fin, no se puede decir que haya una vocación tomista en la pretensión del escrito si bien tampoco se puede negar que Tomás está presente de algún modo. Agustín, por su parte, le sirve a *Ex Corde Ecclesiae* para introducir el texto y marcar estas dos grandes dimensiones que vengo señalando. No obstante, la idea de que el fin de la universidad es la búsqueda de la verdad y que el modo de hacerlo es por medio del equilibrio entre la fe y la razón no es algo que sea netamente agustiniano. Es cierto que Agustín le imprimió un valor especial a través de su propia vida, expresada en las *Confesiones*, pero es algo que ya dominaba en las escuelas de Antioquía y Alejandría, y que otros Padres de la Iglesia habían sostenido previamente. Así,

⁸ op. cit., I, § 2.

⁹ op. cit., I, § 1.

¹⁰ Cf. Fields, Stephen M. (2003). Newman's Challenge to the Contemporary Academy, 252-255, 257-258, 265-266. *Christian Higher Education*, 2, 251-267.

ee podría interpretar este recurso al pensamiento agustiniano, en parte, desde una perspectiva retórica, pues hay que reconocer que la expresión «*gaudium de veritate*» es muy sugerente. Pero, sobre todo, porque con el recurso a Agustín –y a Tomás, insisto, aunque en menor medida–, *Ex Corde Ecclesiae* encuentra un lugar teológico donde sustentar su texto en la Tradición. Por lo demás, la influencia de Newman es mucho más determinante a efectos prácticos. Esta importancia del cardenal en el núcleo teórico del texto viene dada, en primer lugar, porque es el teólogo más citado en el documento, pero, sobre todo, porque las referencias a él están contenidas justo en los que verdaderamente se define la identidad de una universidad católica.

En efecto, en el momento en que *Ex Corde Ecclesiae* necesita explicitar el modo en que se produce esa búsqueda de la verdad, en el instante en que debe realizar la transición de la finalidad de la universidad al diálogo entre fe y razón, ahí, las dos ideas aparecen expresadas por medio de Newman. Como señalé hace apenas unas líneas, el documento comenzaba sosteniendo que es «un honor y una responsabilidad de la Universidad Católica consagrarse sin reservas a la *causa de la verdad*». Y, ahora sí, continuaba citando el discurso XI de la *Idea* cuando afirmaba que esa búsqueda es la manera que tiene la universidad «de servir, al mismo tiempo, a la dignidad del hombre y a la causa de la Iglesia, que tiene ‘la íntima convicción de que la verdad es su verdadera aliada... y que el saber y la razón son fieles servidores de la fe’»¹¹. Así que, en fin, parece acertado afirmar que el marco de pensamiento para comprender el núcleo sustancial de la identidad de la universidad católica es el cardenal. O, dicho de otro modo, que la universidad parece, también, *ex corde Newman*, nacida del corazón de Newman.

En efecto, *Ex Corde Ecclesiae* se une a Ratzinger, MacIntyre y Lonergan cuando se trata de disentir de Newman sobre que la función de los docentes deba limitarse, exclusivamente, a la docencia. Para el texto, como para el resto, si el fin de la universidad es la búsqueda de la verdad, esta búsqueda lleva implícita, casi por definición, la necesidad de que los profesores investiguen. «La Universidad Católica es», sostenía el documento, «el lugar donde los estudiosos examinan a fondo la realidad con los métodos propios de cada

¹¹ *Ex Corde Ecclesiae*, I, § 4.

disciplina académica»¹². Esto no significa que, dentro de la misión de la universidad, no exista un espacio para la formación de un hábito filosófico de la mente. *Ex Corde Ecclesiae* sostenía que allí se reunían «todos aquellos que aprenden a razonar con rigor»¹³. Pero sucede que, precisamente para que la universidad pueda ser comprendida desde la *Idea*, los docentes universitarios deben tener la obligación de ejercer la investigación. Tal y como se describe en el documento, estos deberían esforzarse «por mejorar cada vez más su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación de cada una de las disciplinas en el contexto de una coherente visión del mundo»¹⁴. Es así, a través de la función investigadora de los docentes, que cada disciplina contribuye «al enriquecimiento del saber humano»¹⁵. Cuando cada una de ellas es estudiada de manera sistemática, los profesores pueden establecer «después un diálogo entre las diversas disciplinas con el fin de enriquecerse mutuamente»¹⁶.

Así, precisamente atribuyendo la función de la investigación en el seno de la universidad, se puede cumplir lo que Lonergan llamó el teorema de Newman, que comenzaría –en la lectura de este que realiza el documento del magisterio–, con lo que ha llamado la integración de saberes y que hace referencia, en realidad, a la unidad del conocimiento. No obstante, la novedad que aporta este texto es que pasa de una visión estática de la relación de las ciencias, que era característica de la perspectiva epistemológica –como si la integración estuviera determinada por la presencia de todos los sectores del conocimiento–, a una visión dinámica de esta. «La integración del saber», comenzaba explicando el documento, «es un proceso»¹⁷ de intercambio que se habría de producir entre las distintas disciplinas académicas. La idea de una unidad del conocimiento vendría dada, así, como en una «unidad viva de organismos, dedicados a la investigación de la verdad»¹⁸. En este contexto aparece citado, de nuevo, Newman. En la nota a pie de página número diecinueve, el cardenal aparece, junto a un discurso de Juan Pablo II y *Gaudium et Spes* –es decir, como si la

¹² op. cit. I, § 15.

¹³ op. cit. I, § 2.

¹⁴ op. cit. I, § 22.

¹⁵ op. cit. I, § 15.

¹⁶ op. cit. I, § 15.

¹⁷ op. cit. I, § 16.

¹⁸ op. cit. I, § 16.

postura del Concilio y el Magisterio que le siguió le tuvieran como referente— con el siguiente fragmento: «declara asignar a todo estudio, que ella acoge, su propio puesto y sus límites precisos; definir los derechos sobre los que basa las recíprocas relaciones y de efectuar la intercomunicación de cada uno y entre todos». No obstante, la misma idea de la integración del saber o de la unidad del conocimiento conduce, como si fuera una consecuencia de esta, al diálogo entre la fe y la razón. «Promoviendo dicha integración», sostenía *Ex Corde Ecclesiae*, «la Universidad Católica debe comprometerse, más específicamente, en el *diálogo entre fe y razón*, de modo que se pueda ver más profundamente cómo fe y razón se encuentran en la única verdad»¹⁹.

En efecto, en el mismo epígrafe en que citó por primera vez al cardenal, el texto afirmaba que por

«una especie de humanismo universal la Universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios. Por lo cual, ella, sin temor alguno, antes bien con entusiasmo trabaja en todos los campos del saber, consciente de ser precedida por Aquel que es ‘Camino, Verdad y Vida’, el *Logos*, cuyo Espíritu de inteligencia y de amor da a la persona humana la capacidad de encontrar con su inteligencia la realidad última que es su principio y su fin, y es el único capaz de dar en plenitud aquella Sabiduría, sin la cual el futuro del mundo estaría en peligro»²⁰.

En *Ex Corde Ecclesiae*, la razón, a diferencia de lo que sucedía con Newman y el resto de intelectuales que le siguieron, no se circunscribe, únicamente, al ejercicio de la filosofía. En ella existe una visión más amplia de las posibilidades de la razón en el hombre y, si bien en el fragmento anterior lo denominó humanismo universal, en el resto del texto recibe el nombre de «cultura». La «cultura» sería, pues, no únicamente el conjunto de las disciplinas académicas, sino, de un modo más amplio, las expresiones del ser humano en las que está implicada su creatividad y en las que desarrolla su existencia. Sería, por decirlo de otro modo, una interpretación antropológica. Por su parte, la teología aparece como una ciencia de pleno derecho, con «principios y método propios que la definen precisamente como ciencia»²¹. Por lo tanto, el diálogo entre fe y razón que se revela particularmente importante en una universidad católica,

¹⁹ op. cit. I, § 17.

²⁰ op. cit. I, § 4.

²¹ op. cit. I, § 29.

serviría para mostrar que existe una única verdad, a la que el ser humano se aproxima desde la identidad y el método propio de cada disciplina, pero que, entendida desde una perspectiva unitaria, dirige «a un amor mayor de la verdad misma y contribuye a una mejor comprensión de la vida humana y del fin de la creación»²². No obstante, la pretensión fundamental de este equilibrio no tiene como meta, únicamente, la profundización en el conocimiento o la armonía de un plan de estudios, sino que, aunque no cita a Newman, lo que se busca es una formación adecuada de la mente. «Dada la íntima relación entre investigación y enseñanza, conviene que las exigencias de la investigación, arriba indicadas, influyan sobre toda la enseñanza», afirmó el documento, y continuaba sosteniendo que mientras

«cada disciplina se enseña de manera sistemática y según sus propios métodos, la *interdisciplinariedad*, apoyada por la contribución de la filosofía y de la teología, ayuda a los estudiantes a adquirir una visión orgánica de la realidad y a desarrollar un deseo incesante de progreso intelectual. En la comunicación del saber se hace resaltar cómo *la razón humana en su reflexión* se abre a cuestiones siempre más vastas y cómo la respuesta completa a las mismas proviene de lo alto a través de la fe»²³.

Ahora bien, *Ex Corde Ecclesiae* continúa adoptando una perspectiva esencialmente newmaniana cuando concede a la teología un lugar más destacado que al resto de sectores del conocimiento, también que a la filosofía, cuando se trata de contribuir a la integración del saber. El documento aquí, en la línea de Lonergan, establece una doble dirección en la relación que existe entre la teología y el resto de las ciencias. Como Newman, piensa, también, que presta «una ayuda a todas las otras disciplinas en su búsqueda de significado, no sólo ayudándoles a examinar de qué modo sus descubrimientos influyen sobre las personas y la sociedad, sino dándoles también una perspectiva y una orientación que no están contenidas en sus metodologías»²⁴. Pero, como Lonergan especialmente –aunque es cierto que no llega a proponer una especialización de la teología–, considera que el resto de las ciencias proporcionan a la teología «una mejor comprensión del mundo de hoy y haciendo que la investigación teológica se adapte mejor a las exigencias

²² op. cit. I, § 17.

²³ op. cit. I, § 20.

²⁴ op. cit. I, § 19.

actuales»²⁵. No obstante, *Ex Corde Ecclesiae*, extrañamente, hizo suyo uno de los contenidos principales de la apología educativa que realizó el cardenal, pero sin una referencia a él, en esta ocasión. Concluye que, considerada «la importancia específica de la teología entre las disciplinas académicas, toda Universidad Católica deberá tener una Facultad o, al menos, una cátedra de teología»²⁶.

No obstante, *Ex Corde Ecclesiae* añade dos matices a la consideración de la filosofía que no se encuentran ni en Newman ni en Lonergan, aunque sí, ciertamente, sugeridos en el pensamiento de Joseph Ratzinger. Por una parte, habla del ejercicio de la teología en las universidades católicas –como dentro, por cierto, de ese contexto de entusiasmo postconciliar que condujo, mediante un ejercicio teológico muy creativo, eso sí, a una cierta confusión sobre la doctrina moral de la Iglesia. Por esta razón, se habla en el documento del ejercicio teológico en forma de recomendación a los obispos. A estos les dice que «deben animar el trabajo creativo de los teólogos», quienes gozan de la «misma libertad académica» que el resto de los investigadores. Como ellos, por lo demás, deben fundamentar su trabajo en coherencia con el método teológico, que se concreta en que las argumentaciones deben fundamentarse en los clásicos lugares teológicos, como la Sagrada Escritura, la Tradición y el Magisterio. En este último punto, *Ex Corde Ecclesiae* establece el límite de la libertad académica de los teólogos. En efecto, sostiene que la auténtica comprensión de la verdad revelada está confiada a los obispos de la Iglesia, de manera que «es elemento intrínseco a los principios y al método propios de la investigación y de la enseñanza de su disciplina académica, que los teólogos respeten la autoridad de los Obispos y adhieran a la doctrina católica según el grado de autoridad con que ella es enseñada»²⁷. Así, el documento fundamenta el ejercicio correcto de la teología en el diálogo entre los obispos y los teólogos²⁸. Por otra parte, la teología, como parte de esa función de supervisar los contenidos de otras ciencias, tiene atribuida, también, una perspectiva ética. Pues el saber, dentro de una universidad católica, debe servir a la persona

²⁵ op. cit. I, § 19.

²⁶ op. cit. I, § 19.

²⁷ op. cit. I, § 29.

²⁸ Cf. op. cit. I, § 29.

humana y, por esta razón, encuentra un límite en la aplicación de algunos métodos de investigación científicos²⁹.

Con todo, Newman volvió a aparecer una última vez, en la nota a pie de página número veintitrés, en relación a la formación de los estudiantes. Newman sostenía que el fin de la universidad era el conocimiento buscado por sí mismo. Rechazaba, por tanto, cualquier tipo de especialización o de utilitarismo que pudiera confundir esa finalidad que él había marcado de un modo tan claro y que se conseguía a través de una educación liberal entendida en un sentido muy amplio. *Ex Corde Ecclesiae* le trae aquí para describir, precisamente, que el tipo de formación que las universidades católicas buscan en los estudiantes es, como el mismo cardenal escribía –con su mismo lenguaje retórico e impreciso–, «una mentalidad que dura toda la vida y cuyas características son la libertad, la equidad, el sosiego, la moderación y la sabiduría»³⁰. No obstante, si bien Newman contribuye a definir el tipo de formación de la mente que busca *Ex Corde Ecclesiae*, por su parte, prefiere que las universidades católicas ofrezcan a los estudiantes un tipo de formación humana integral. Esto implica el reconocimiento de que las universidades tienen una función social importante que exige que los estudiantes adquieran una formación especializada. Pero, justamente para evitar los riesgos del especialismo, propone una formación moral y religiosa que no sólo proporcione un criterio de interpretación de los propios estudios, sino que, también, les permita adquirir un carácter cristiano.

Así que, en fin, retomando la pregunta sobre cómo ha de valorarse la trascendencia de la filosofía educativa de Newman en términos prácticos, pienso que la respuesta tiene que ver, de nuevo, con la naturaleza claramente gnoseológica del texto. La naturaleza filosófica de la *Idea*, así, es lo que le concede su practicidad. De otro modo, si Newman se hubiera detenido a describir los detalles prácticos de una universidad no habría podido incorporarse, como el teólogo más citado –y, en este mismo sentido, como el más influyente–, a un documento como *Ex Corde Ecclesiae*, una constitución apostólica, que tiene por fin la implantación, en todo el orbe católico, de lo que en ella se contenga. En consecuencia, que parte de la naturaleza y el fin de todas

²⁹ op. cit. I, § 18.

³⁰ op. cit. I, § 23 –nota a pie de página 23–.

las universidades católicas del mundo en la época contemporánea estén determinadas, en una medida muy importante, por las ideas que Newman expresó en Dublín, concede a estas una dimensión práctica que habría sido difícilmente superable si la *Catholic University of Ireland* hubiera terminando cumpliendo las expectativas que Newman, el episcopado y *Propaganda Fide* depositaron en ella para el siglo XIX.

§ 3. Así que, en definitiva, *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo* parece haber puesto de relieve que, en fin, si —en comunión con el Magisterio— se acepta que la universidad nace del seno de la Iglesia es porque, más concretamente, se puede afirmar que nace del corazón de John Henry Newman.

No se puede afirmar, ciertamente, que la filosofía educativa del cardenal haya contribuido a perfilar la realidad de la universidad actual, que parece marcada por la manera en que ha sido pensada por las universidades norteamericanas. No obstante, en el mismo sentido, no se puede negar que cualquier discusión actual que quiera determinar los atributos esenciales que debería tener una universidad, tanto si es para afirmarlos como para rebatirlos, debe pasar indefectiblemente por Newman. O, dicho de otro modo, el contraste entre el éxito de la teoría de los discursos newmanianos y la decepción inicial de la *Catholic University of Ireland* parece perpetuarse de algún modo en la divergencia entre la fortuna que ha logrado la *Idea* en el ámbito teórico de la reflexión educativa y el escaso interés que se le ha prestado a la hora de perfilar la realidad de las universidades en la actualidad, especialmente en el ámbito de lo secular. En el ámbito de lo cristiano, la suerte de la teoría educativa del cardenal ha sido distinta. Parece evidente, a tenor de esta tesis, que la forma en que la *Idea* ha pervivido es debido a que ha estado presente en los intelectuales que, desde diversos ámbitos del conocimiento, han querido pensar lo educativo. Es difícil conjeturar que, debido a esto y a que la contribución de esos intelectuales ha sido de una importancia extraordinaria, la filosofía de la educación de Newman ha sido asumida, en sus argumentos más importantes, por la doctrina educativa del Magisterio de la Iglesia Católica, sobre todo cuando se trata de pensar la universidad, pero parece ser que es así.

Y, en fin, es sumamente temprano, también, tanto para sugerir que Newman será declarado Doctor de la Iglesia Católica como para, a la vista del transcurso

que ha seguido su filosofía educativa –y que esta tesis ha puesto de relieve–, afirmar que sus argumentos educativos forman parte de la Tradición de la Iglesia Católica. Pero lo cierto es que aquí, en el Magisterio, Newman está siendo situado al lado de Agustín y Tomás de Aquino en algunos de los aspectos en los que la Iglesia se juega parte de su identidad, como es el caso de la teología dogmática –en la discusión entre fe y razón–, en el ámbito de la moral fundamental –a través del relieve que ha alcanzado la noción de «conciencia»– y, aquí, en el ámbito de la educación –pues no hay que olvidar que la Iglesia es, como la definió san Juan XXIII, «*mater et magistra*», «madre y maestra».

* * *

Así que esta investigación, en fin, no me permite concluir que el cardenal forma parte de la Tradición de algún modo, pero no era ahí a donde quería dirigirme desde el comienzo. Su aportación fundamental consiste, así, en haber demostrado que si se lee la *Idea* desde una perspectiva más amplia dentro del mismo *opus* newmaniano, entonces, es posible demostrar que Newman constituye el punto focal desde el que los grandes intelectuales del siglo XX, XXI están reinterpretando lo educativo a la luz de los nuevos tiempos así como el Magisterio ha ido incorporando a Newman en sus documentos principales. En este sentido, pienso que esta obra se incorpora a la tradición de investigaciones sobre Newman que comenzó con MacGrath, siguió con Culler y sigue viva en Ker, Bottone y Shrimpton. O, en fin, que, de alguna manera, pasa a formar parte de esa memoria viva que permite a los padres del Oratorio continuar llamando, todavía hoy, «*father* Newman» al cardenal.

Aquella tarde, *father* Newman quiso comprender el cielo¹. Entró en *Saint Mary* como todas las tardes anteriores que predicaba, proclamó el *Veni Spiritu Creator*, de rodillas, frente al altar, subió al púlpito, leyó sus notas. Pretendía explicar que el cielo debía ser como la Iglesia en la que todos se habían reunido aquella tarde. Todo ordenado en torno a la adoración y la alabanza a Dios. Yo, que no puedo refrenar mi imaginación ni mi fantasía cuando el sacerdote toma la palabra, y que, en épocas de mucho pecado, remoloneo en la eucaristía, miro el reloj a cada instante, quiero pensar de otro modo –aunque sé de corazón que me estoy equivocando. Prefiero creer que el cielo es parecido a si toda mi familia se reuniera de nuevo, esta vez en Priego, y «la Merce» cocinara y Rafita prepara la bebida, y todos nosotros comiéramos y riéramos en la mesa de los buenos amigos.

¹ Cf. Newman, John Henry. (2010). *Sermones parroquiales*, I, 1, 41-52.

FUENTES Y SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA.

BIBLIOGRAFÍA DE JOHN HENRY NEWMAN:

FUENTES PRIMARIAS¹.

1. Sermones.

(1834-1843). [1868]. *Parochial and Plain Sermons*. 8 vols.; Traducción al castellano: (2010-2014). *Sermones parroquiales*. Madrid: Ediciones Encuentro.

(1843). [1869]. *Sermons Bearing on Subjects of the Day*.

(1843). [1872]. *Fifteen Sermons Preached before the University of Oxford between A. D. 1826 and 1843*; Traducción al castellano: (1993). *La fe y la razón. Quince sermones predicados ante la Universidad de Oxford (1826-1843)*. Madrid: Ediciones Encuentro.

(1849). [1871]. *Discourses Addressed to Mixed Congregations*; Traducción al castellano: (2009). *Discursos sobre la fe*. Madrid: Rialp.

(1857). [1870]. *Sermons Preached on Various Occasions*; edición usada: (1870). (3^a ed.). *Sermons Preached on Various Occasions*. London: Burns, Oates & Co.

2. Tratados.

(1838). [1874]. *Lectures on the Doctrine of Justification*; Traducción al castellano: (2009). *Conferencias sobre la doctrina de la justificación*. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis.

(1845). [1878]. *An Essay On the Development of Christian Doctrine*; Traducción al castellano: (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis.

¹ Las obras completas de John Henry Newman se publicaron, por primera vez, en una colección de treinta y seis volúmenes que el mismo cardenal compiló –y continuó corrigiendo con modificaciones textuales menores hasta su fallecimiento. En 1891, *Longmans, Green, & Co.* adquirió los derechos sobre sus escritos y comenzó a publicarlos en una edición uniforme hasta que los bombardeos de 1940 y 1941 destruyeron los materiales de imprenta necesarios, como las placas. Después, se reeditó una edición uniforme entre 1966 y 1973 por *Christian Classics of Westminster*, que, gracias a un proceso de impresión fotográfico, logró una edición similar a la de Longmans. En general, estas series seguían el modo de ordenación que deseó el cardenal. Esta bibliografía sigue dos criterios de ordenación. En el primer paréntesis aparece la fecha de publicación original y, en el segundo, la primera vez que se publicó en la edición uniforme. Dado que sólo he podido consultar las obras completas de la edición de Oxford cuando he realizado estancias de investigación en otros países, la bibliografía se completa con la traducción al castellano y las ediciones que se han usado en esta investigación. Por lo demás, el criterio de esta ordenación e información bibliográfica la he tomado de D. B. Warner (2001). *John Henry Newman's idea of a catholic academy*, 303-309.

(1852-1859). [1873]. *The Idea of a University Defined and Illustrated. I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*; Traducción al castellano: (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra: EUNSA; (2011). *Cristianismo y Ciencias en la Universidad*. Navarra: EUNSA; (2014). *La Idea de la Universidad. II. Temas universitarios tratados en Lecciones y ensayos ocasionales*. Madrid: Ediciones Encuentro; Otras ediciones usadas para esta investigación: Ker, Ian. (1976). (ed.). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Oxford: Clarendon Press; Iglesias, Teresa. (2009). (ed.). *The Idea of a University*. Dublin: Ashfield Press Publishing Services; Primera edición publicada en la editorial James Duffy, en Birmingham.

(1870). [1870]. *An essay in Aid of a Grammar of Assent*; (2010). *Ensayo para contribuir a una Gramática del Asentimiento*. Madrid: Ediciones Encuentro; Otras ediciones usadas para esta investigación: Ker, Ian. (1985). (ed.). *An essay in Aid of a Grammar of Assent*. Oxford: Clarendon Press.

3. Ensayos.

(1826, 1842). [1870]. *Two Essays on Biblical and on Ecclesiastical Miracles*.

(1836-1866). [1872]. *Discussions and Arguments on Various Subjects*.

(1828-1840). [1871]. *Essays Critical and Historical*. Vol. 1.; Traducción al castellano (2008). *Ensayos críticos e históricos*. Madrid: Ediciones Encuentro.

(1840-1842). [1871]. *Essays Critical and Historical*. Vol. 2.; Traducción al castellano (2009). *Ensayos críticos e históricos*. Madrid: Ediciones Encuentro.

4. Históricos.

(1872-1873). [1872-1873]. *Historical Sketches*, 3 vols.; Edición usada para esta investigación: (2001). *Rise and Progress of Universities and Benedictine Essays*. Leominster, Herefordshire: Grecewing.

5. Teológicos.

(1833). [1873]. *The Arrians of the Fourth Century*.

(1842, 1844). [1881]. *Select Treatises of St. Athanasius in Controversy with the Arians*. 2 vols.

(1835-1872). [1874]. *Tracts Theological and Ecclesiastical*.

6. Polémicos.

(1837, 1877). [1877]. *The Via Media of the Anglican Church. Illustrated in Lectures, Letters, and Tracts, Written between 1830 and 1841 in Two Volumes, with a Preface [1877] and Notes*. Vol. 1: *Lectures on the Prophetic Office of the Church Viewed Relatively to Romanism and Popular Protestantism*. Vol. 2. *Occasional Lectures and Tracts*; Traducción al castellano: (1995). *Via Media de la Iglesia Anglicana. Conferencias sobre la función profética de la Iglesia considerada en relación con el sistema romano y con el protestantismo popular*. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis.

(1850). [1879]. *Certain Difficulties Felt by Anglican in Catholic Teaching Considered*. Vol. 1: *In Twelve Lectures addressed in 1850 to the Party of the Religious Movement of 1833*. (1865). Vol. 2. *In a Letter addressed to Rev. E. B. Pusey, D. D., on occasion of his Eirenicon of 1864*.

(1875). [1876]. *And in a Letter addressed to the Duke of Norfolk of Mr. Gladstone's Expostulation of 1874*; Traducción al castellano: (2005). *Carta al Duque de Norfolk*. Madrid: Rialp. Otras ediciones usadas para esta investigación: manuscrito original en Oratorio de San Felipe Neri, en Birmingham.

(1851). [1872]. *Lectures on the Present Position of Catholics in England Addressed to the Brothers of the Oratory in the Summer of 1851*.

(1864). [1873]. *Apologia Pro Vita Sua: Being a History of His Religious Opinions*; Traducción al castellano: (2010). *Apologia pro Vita Sua. Historia de mis ideas religiosas*. Madrid: Ediciones Encuentro. Otras ediciones usadas para esta investigación: manuscrito original en Oratorio de San Felipe Neri, en Birmingham.

7. Literatura.

(escritos en 1818-1865 y publicado en 1868). [1874]. *Verses on Various Occasions*; Traducción al castellano: (2003). *El sueño de Geroncio*. Madrid: Ediciones Encuentro.

(1848). [1874]. *Loss and Gain: The Story of a Convert*; Traducción al castellano: (2009). *Perder y ganar. Historia de una conversión*. Madrid: Ediciones Encuentro.

(1855). [1855]. *Callista: A Tale of the Third Century*; Traducción al castellano: (2010). *Calixta*. Madrid: Ediciones Encuentro.

8. Otros –posteriores a 1890.

(1841). *The Tamworth reading room. Letters on an address delivered by Sir Robert Peel, Bart. M. P. on the establishment of a Reading room at Tamworth. By Catholicu [i. e. J. H. Newman]*; Edición usada para esta investigación: (1841). *The Tamworth reading room. Letters on an address delivered by Sir Robert Peel, Bart. M. P. on the establishment of a Reading room at Tamworth. By Catholicu [i. e. J. H. Newman]*. London: John Mortimer.

Letters and Diaries of John Henry Newman. (1978-1999). Vols. 1-8, Oxford: Clarendon Press; (1961-1972). Vols. 11-22; (1973-1977). Vols. 23-31. Oxford: Clarendon Press. (2008). Vol. 32. *Supplement*. Oxford: Oxford University Press; Traducción al castellano: (1996). *Cartas y diarios*. Madrid: Rialp; (2002). *Suyo con afecto. Autobiografía epistolar*. Madrid: Ediciones Encuentro; Otras ediciones usadas para esta investigación: (1978-2008). *Letters and Diaries of John Henry Newman. vols. I-XXXII*. Oxford: Clarendon Press, Oxford University Press.

(1893). *Meditations and Devotions of the late Cardinal Newman*; Traducción al castellano: (2007). *Meditaciones y devociones*. Madrid: EDIBESA.

(1970). *The Philosophical Notebook of John Henry Newman*. Louvain: Nauwelaerts.

FUENTES SECUNDARIAS SOBRE JOHN HENRY NEWMAN.

Allsopp, M. E. (1992). Conscience, the Church and the Moral Truth: John Henry Newman, Vatican II, Today. *Irish Theological Quarterly*, 58 (3), 192-208.

Aquino, Frederick D. & King, Benjamin J. (2015) (eds.). *Receptions of Newman*. Oxford: Oxford University Press.

Arceo E. M. (1990). Cardinal Newman's Conscience-Argument for God's Existence. *Unitas*, 63 (4), December.

Armour, L. (2000). The Ideals of Knowledge and the Idea of a University. *Études maritainiennes-Maritain Studies*, XVI, 3-23.

Arnold, Thomas. (1897). *Catholic Higher Education in Ireland*. Dublin: M. H. Gill & Son.

Attard Fabio. (2000a). John Henry Newman: Advocacy of Conscience 1825-1832. *Salesianum*, LXII, 331-351, 433-456.

– (2000b). L'educazione della coscienza nel 'Parochial and Plain Sermons' di John Henry Newman. *Rivista Liturgica*, LXXXVII, 243-270.

– (2008). *Conscience and the 'Parochial and Plain Sermons' of John Henry Newman*. Valletta: Midsea Books.

Barr, Colin. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.

– (2015). Historial (Mis) Understandings of *The Idea of a University*. En Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.). *Receptions of Newman*, 114-136. Oxford: Oxford University Press.

Barry, W. (1911). John Henry Newman. En VV. AA. *The Catholic Encyclopaedia*, vol. X, 794-800. New York: Robert Appleston Company

Beaumont, Keith. (1999). The Rise and Progress of Universities ou le 'développement' d'une 'idée'. *Etudes Newmaniennes*, 15, 45-58.

– (2010). *Blessed John Henry Newman. Theologian and spiritual guide for our times*. San Francisco: Ignatius Press.

Begley, Ronald B. (1993). Too diffident to define: the gentleman in Newman's 'The Idea of a University'. *Faith & Reason*, winter.

Benjamin John King (2009). *Newman and the Alexandrian Fathers: Shaping Doctrine in Nineteenth-Century England*. Oxford: Oxford University Press.

Bertram, Jerome. (2010). *Newman's Oxford*. Oxford: Family Publications.

Bignold, Wendy. (2012). Newman and the Student: from formation to transformation. *Educational Futures*, 4 (2), march, 20-33.

Blehl, Vincent F. (1970). Newman, the Fathers, and education. *Thought*, 45 (2), summer, 196-212.

Boakraad, A. J. (1955). *The Personal Conquest of Truth According to John Henry Newman*. Louvain: Editions Nauwelaerts.

- Bottone, Angelo. (2007). Newman and Dublin. En Philippe Lefebvre & Colin Mason (eds.). *John Henry in his time*, 99-113. Oxford: Family Publications.
- (2009). The Influence of Cicero on Newman's Idea of a Liberal Education. En Cyril McDonnell (ed.). *Yearbook of the Irish Philosophical Society*, 1-14. Dublin: Irish Philosophical Society
- (2010). *The Philosophical Habit of Mind. Rhetoric and Person in John Henry Newman's Dublin Writings*. Bucharest: Zeta Books.
- Briodckel, A. (1918). Cardinal Newman's Theory of Knowledge. *American Catholic Quarterly*, 43, 508-604.
- Brother Azarias. (1878). The catholic university question in Ireland and England. *The American Catholic Quarterly Review*, III, jan-oct, 577-593.
- Carbone C. (1988). *Formazione universitaria e fede nella prospettiva di J. H. Newman*. Milano: Tesi di Laurea.
- Carr, Th. K. (1996). *Newman and Gadamer: Toward a Hermeneutics of Religious Knowledge*. Oxford: Scholars Press.
- Casey, G. (2007). Natural Reason. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 3-4.
- Cere, Daniel. (1994). Newman, God, and the Academy. *Theological Studies*, 55, 15-20.
- Cerrato, Edoardo Aldo. (2012). *John Henry Newman*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Champié St. (2007). Nature de l'homme et formation de la conscience chez Newman. *Etudes Newmaniennes*, 23, 81-94.
- Chavesse, P. (1998). Newman and the laity. En S. L. Jaki. (ed.). *Newman today*, 49-78. San Francisco: Ignatius Press.
- Christie R. C. (2011). Newman's aesthetic Vision: Theology and the Education of the whole Person. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 23, 41-57.
- Colvert, Gavin T. (2004). Maritain and the Idea of a Catholic University. En John G. Trappini. (ed.). *Truth Matters: Essays in Honor of Jacques Maritain*, 44-65. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press.

- Conn, Walter E. (2009). Newman on conscience. *Newman Studies Journal*, 6 (2), fall, 15-26.
- Connolly, John R. (2002). 'Theology in a Catholic University: Newman's Significance for Today. *Horizons*, 29 (2), 260-276.
- Connor, Charles Patrick. (2001). *Classic Catholic Converts*. San Francisco: Ignatius Press.
- Copleston, Frederick. (1962). *A History of Philosophy*, vol. VIII. New York: Doubleday.
- Culler, A. Dwight. (1958). *The Imperial Intellect*. New Haven: Yale University Press.
- Cummings, Elizabeth. (2010). *The Newman Window*. Ver: <http://www.oriel.ox.ac.uk/content/newman-window> [Consultado por última vez el 30.09.2015].
- Curran, Constantine Peter. (1953). *Newman House and University Church*. Dublin: University College.
- Curren, Randall. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 543-559.
- Dale, O. A. (1972). Newman's 'The idea of a University': the dangers of a University Education. *Victorian Studies*, 5.
- Davis, H. Francis. (1956a). Newman, Christian or Humanist? *Blackfriars*, 37, 516-526.
- (1956b). Newman on Educational Method: Educating for Real Life. *Dublin Review*, 230, 101-113.
- (1964). Newman and the Theology of the Living World, *Newman Studien*, VI (173), 173.
- Dawson, Christopher. (1953). Education and the Study of Christian Culture. *Studies*, autumn, 293-300.

- (2000). *El espíritu del Movimiento de Oxford*. Madrid: Rialp
- De Smet, W. (1963). L'influence de Butler sur la théorie de la foi chez Newman. *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, 39, 30-49.
- Dessain, Charles. (1990). *Vida y pensamiento del cardenal Newman*. Madrid: San Pablo.
- Doolin, William. (1952). Newman and his medical School. En vv.AA. (1952). *Newman's Doctrine of University Education*, 31-48. Dublin: Sealy, Bryers and Walker.
- Dulles, Avery. (1990a). Newman's Ecclesiology. En Ian Ker & Alan G. Hill. (eds.). *Newman After a Hundred Years*. Oxford: Clarendon Press.
- (1990b). From Images to Truth: Newman on Revelation and Faith. *Theological Studies*, 51, 252-267.
- Ekeh, Ono Paul. (2011). Newman's cogito: John Henry Newman's phenomenological meditations on First Philosophy. *The Heythrop Journal*, LII, 90-103.
- Fields, Stephen M. (1999). Image and Truth in Newman's Moral Argument for God. *Louvain Studies*, 24, 191-210.
- (2003). Newman's challenge to the contemporary academy. *Christian Higher Education*, 2, 251-267.
- Finiis J. (1990). Conscience in the 'Letter to the Duke of Norfolk'. En Ian Ker & A. G. Hill. (eds.). *Newman after a Hundred Years*, 401-418. Oxford: Clarendon Press.
- Fisichella, Rino. (2009). *Introducción a la Teología fundamental*. Pamplona: Verbo Divino.
- Fleischacker, David. (2007). John Henry Newman's Vision of The Catholic Medic School. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 21-30.
- (2009). From Athens to Dublin: John Henry Newman on the History of the University. *Newman Studies Journal*, 6 (2), fall, 27-37.

- Fletcher, P. J. (2008). Newman and Natural Theology. *Newman Studies Journal*, 5 (2), fall, 26-42.
- Ford, John T. (2007). John Henry Newman: the relationship between theology and science. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 54-55.
- Forrester, J. (1783). *The Polite Philosopher: or, and essay on that art which makes a man happy in himself and agreeable to others*. Berwick: W. Phorson.
- Friday, John Rogers. (2007). Theology in balance: the role of theology in Newman's university and its relevance to contemporary theologians. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 43-52.
- Fuller M. (2000). A typology for the theological reception of scientific innovation. *Science and Christian Belief*, 12 (2), 115-125.
- Geissler, Hermann. (2011). Doctor de la conciencia. *L'Osservatore Romano*, 39, 25 de septiembre, 10-11.
- Goyette, John & Mathie, William. (2000). The Idea of a Catholic University: Newman on the Role of Theology in a Liberal Education. *Études maritainiennes, Maritain Studies*, XVI, 71-76.
- Guittou, Jean. (1933). *La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement*. Parin: Boivin et Cie, éditeurs.
- (1963). *L'Eglise et les laïcs*. Paris: Desclée de Brouwer.
- (1967). *Diálogos con Pablo VI*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Hammond, David M. (1988). Imagination in Newman's Phenomenology of Cognition. *The Heythrop Journal*, 29, 21-32.
- Hendrik, Jan. (1972). *Newman. Le développement du dogme*. Paris: Casterman.
- Hittinger, John P. (2002). *Liberty, Wisdom and Grace*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Hochschild, Joshua P. (2003). The re-imagined Aristotelianism of John Henry Newman. *Modern Age*, 45, fall, 340.
- Holmes, Derek. (1979). *English Catholics and Higher Education*. En Mervyn Davies (ed.). *Newman and Education*, 21-32. Rugeley: Spode House.

- Hughes, Gerard J. (2009). Conscience. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 189-220. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Hughes, Brian. (2009). Maritain and Newman: Theology, Intellectual Freedom and Human Transcendence in University Education. En Peter A. Pagan & Terese Auer O. P. (eds.). *The Human Person and a Culture of Freedom*, 1-12. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press.
- Hütter, R. (2013). University Education, the Unity of Knowledge –and (Natural) Theology: John Henry Newman’s Provocative Vision. *Nova et Vetera*, 11 (4), 1117-1156.
- Insausti, Gabriel. (2003). Prólogo a ‘El sueño de Geroncio’. En John Henry Newman. *El sueño de Geroncio*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Jane Rupert, M. (1998). *Newman on Education*. Toronto: University of Toronto.
- Kane, Eileen. (1977). John Henry Newman’s Catholic University Church in Dublin. *Studies. An Irish Quarterly Review*, LXVI: 262, summer-autumn, 105-121.
- Kelly, William J. (2012). John Henry Newman: apologist for the laity. *Newman Studies Journal*, 9 (1), 5-17.
- Ker, Ian. (1975). Did Newman believe in the idea of a catholic university? *The Downside Review*, 93 (310), 39-42.
- (1976). Introduction to The Idea of a University. En John Henry Newman. (1976). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *The catholic revival in english literatura, 1845-1961: Newman, Hopkins, Belloc, Chesterton, Green, Waught*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- (2006). *La espiritualidad personal a la luz de J. H. Newman. Sanar la herida de la humanidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- (2011). *John Henry Newman. Una biografía*. Madrid: Palabra.
- (2012). *La idea de una universidad en Newman*. Salamanca: Kadmos.
- Killoran, John. (2000). Approaches to Wisdom: Newman and Maritain on the University. *Maritain Studies/Etudes Maritainiennes*, 16, 131-144

Kingsley, Charles. (1864). Froude's History of England, vols. VII. & VIII. *MacMillan's Magazine*, january, 217.

Knox, H. M. (1981). Post-renaissance universities with special reference to great Britain and Ireland, 1605–1909. *Irish Educational Studies*, 1 (1), 259-274.

Lamadrid, Lucas. (1996). *Befriending the Past: A Study of the Idea of Tradition in the Theology of John Henry Newman and Nicholas Lash*. Ann Arbor, Mich: UMI.

Lasch, Nicholas. (1975). *Newman on Development: The Search for an Explanation in History*. Shepherdstown, WV: Patmos Press.

Llamas Martínez, Enrique. (2004). *El Anglicanismo. Origen, historia, mensaje*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

Loughlin, Gerard. (2009). Theology in the university. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 221-240. United Kingdom: Cambridge University Press.

– (2011). The Wonder of Newman's Education. *New Blackfriars*, 92 (1038), 224-242

Lynch, J. P. (1972). *Aristotle's School: A Study of a Greek Educational Institution*. Berkeley: Oxford University Press.

MacIntyre, Kenneth B. (2013). Liberal education and the teleological question; or why should a dentist read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47 (3), 341-363.

Magill G. (1991). Imaginative Moral Discernment: Newman on the tension between reason and religion. *The Heythrop Journal*, 32 (4), 493-510.

Martin, Jane Roland. (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. New York: Routledge.

McCarren, Gerard H. (2009). Development of doctrine. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 118-136. United Kingdom. Cambridge University Press.

- McGrath Fergal. (1969). *Newman in Dublin*. Dublin: Catholic Truth Society of Ireland.
- (1951). *Newman's University. Idea and Reality*, 26-27. London: Longmans, Green & Co.
- (1962). *The Consecration of Learning*. Dublin: Gill and Son.
- McHugh, Roger J. (1944). *Newman on university education*. Clonskeagh: The Riechview Press.
- Meenan, F. O. C. (1977). The Catholic University School of Medicine. *Studies. An Irish Quarterly Review*, LXVI (262), summer-autumn, 105-121.
- Merrigan, Terrence. (1991). *Clear Heads and Holy Hearts: The Religious and Theological Ideal of John Henry Newman*. Louvain: Peeters Press.
- (2005). Newman and Theological Liberalism. *Theological Studies*, 66, 605-621.
- (2009). Revelation. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 47-72. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mobbs, F. (1991). Newman's Doctrine on Conscience. *Irish Theological Quarterly*, 57 (4), 311-316.
- Mongrain, Kevin. (2007). Newman on theology and contemplative receptivity in the liberal arts. *Newman Studies Journal*, 4 (2), fall, 11-20.
- Morales, José. (1969). Concepto de teología en John H. Newman. *Scripta Theologica*, 1 (2), 315-375.
- (2013). *John Henry Newman. Diccionario de textos escogidos*. Madrid: Rialp.
- Morerod Ch. (2013). Conscience according to John Henry Newman. *Nova et Vetera*, 11 (4), 1057-1079.
- Morgan D. (2002). Conscience and Moral Formation in 'An Essay in Aid of a Grammar of Assent'. *Annales Oratorii*, 1, 73-92.
- Mulcahy, Daniel G. (1972a). Cardinal Newman's concept of a Liberal Education. *Educational Theory*, 22 (1), winter, 87-98.

- (1972b). The Role of the Disciplines in Cardinal Newman's Theory of a Liberal Education. *The Journal of Educational Thought*, 6 (1), april, 50-58.
- (1973). Newman's retreat from a liberal education. *The Irish Journal of Education*, VII (1), 11-22.
- (2002). *Knowledge, Gender, and Schooling: The Feminist Educational Thought of Jane Roland Martin*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Muller, Matthew (2015). Newman, Imagination, and The Idea of a University. *Newman Studies Journal*, 12 (1), spring, 43-56.
- Mulloy J. J. (1984). Newman on Conscience. *Christian Order*, XXV (4), 246-253.
- Naulty, R. A. (1990). Newman's Conscience and God. *Colloquium*, 23 (1), 37-39.
- Neill, Stephen. (1966). *El anglicanismo*. Barcelona: Península Barcelona.
- Newman, Jay. (1999). The Illative Sense vs. Interpretation: D'Arcy's Critique of Cardinal Newman's Approach to Insight and Inference. *American Catholic Philosophical Quarterly* 73, 179-191.
- No author. (1967). The History of UCD. A supplement to *The Irish Times*, 23rd, may.
- Nockles, Peter. (2007). Newman and Oxford. En Philippe Lefebvre y Colin Mason (eds.). *John Henry Newman in his time*, 21-46. Oxford: Family Publications.
- Norris, Thomas J. (2009). Faith. En Ian Ker & Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 73-97. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Novak, Michael. (1969). Newman at Nicea. *Theological Studies*, 21, 444-453.
- O'Rahilly, Alfred. (1961). The Irish University Question. *Studies*, 50 (200), winter, 147-370.
- O'Rourke, J. (1943). Newman's Illative Sense. *Irish Ecclesiastical Record*, 61, march, 193-199.
- Oriol, Manuel. (2014). (ed.). *El asentimiento religioso. Razón y Fe en J. H. Newman*. Madrid: Ediciones Universidad san Dámaso.

- Ormerod, Neil. (2010). Vatican II. Continuity or Discontinuity? Toward an ontology of meaning. *Theological Studies*, 71 (3), september, 609-636.
- Pasquini, John J. (2010). *Existence of God*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Pelikan, Jaroslav. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. Binghamton, NY: Yale University Press.
- Prades, Javier. (2014). Newman en el magisterio reciente. En Manuel Oriol (ed.). *El asentimiento religioso. Razón y Fe en J. H. Newman*, 183-210. Madrid: Ediciones Universidad san Dámaso.
- Przywara, E. (1930). *A Newman Synthesis*. London: Sheed & Ward.
- Richardson, Laurence. (2007). *Newman's Approach to Knowledge*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- Rosner, Mary. (1986). Reflections on Cicero in Nineteenth Century England and America. *Rhetorica*, IV, spring, 153-182.
- Selby, Robin. (1975). *The Principle of Reserve in the Writings of John Henry Cardinal*. Oxford: Oxford University Press.
- Semper, I. J. (1929). *Questions and Exercises to accompany Newman's «The Idea of a University»*. Chicago, Illinois: Loyola University Press
- Shrimpton, Paul. (2005). *A Catholic Eton? Newman's Oratory School*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- (2014). *The 'Making of Men'. The Idea and reality of Newman's university in Oxford and Dublin*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- Sullivan, John. (2015). Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in The Idea of a University. En Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.). *Receptions of Newman*, 95-113. Oxford: Oxford University Press.
- Terlinden, L. (2007). Conscience ou raison? Dualité et complémentarité de la conscience et de la raison dans les sermons universitaires de Newman. *Etudes Newmaniennes*, 23, 95-107
- Tierney, Michael. (1953). Newman's Doctrine of University of Education. *Studies: An Irish Quarterly*, 42, summer, 121-131.

- Tillman, Katherine. (2008). 'A Rhetoric in Conduct': The Gentleman of the University and the Gentleman of the Oratory. *Newman Studies Journal*, 5 (2), 6-25.
- Tillman, M. K. (1998). Pedagogy as care of the soul: Newman and the Oriel Tutorship (1826-1832). *The Newman Rambler*, fall-winter, 3 (1), 1-9.
- Tingley, E. (2002). Knowledge for the Sake of Knowledge. *First Things*, 119, january, 15-17.
- Trevor, Meriol. (1962a). *Newman. Light in Winter*. London: MacMillan & Co. Ltd.
- (1962b). *Newman. The Pillar of the Cloud*. London: MacMillan & Co. Ltd.
- (2001). *John Henry Newman*. London: CTS Publications.
- (2010). *John Henry Newman. Crónica de un amor a la verdad*. Salamanca: Sígueme.
- Vargish, Thomas. (1970). *The Contemplation of Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Walgrave, John Henry. (1982). Newman's leer over the geweten. En G. De Schrijver & J. J. Kelly (eds.). *Selected Writings—Thematische Geschriften*, 193-202. Leuven: Peeters.
- Walter, John St. (1989). *Rhetorical Thought in John Henry Newman*. Columbia: University of South Carolina Press
- Warner, D. B. (2001). *John Henry Newman's Idea of a Catholic Academy*. Oxford: University of Oxford.
- Whalen, David M. (1994). *The Consolation of Rhetoric: John Henry Newman and the Realism of Personalist Thought*. San Francisco-London: Catholic Scholars Press.
- Whalen, David M. (1995). John Henry Newman: The Rhetoric of the Real. En Michael Sundermeier & Robert Churchill. (eds.). *The Literary and Educational Effects of the Thought of John Henry Newman*, 1-9. Lewiston, N. Y.: Edwin Mellen.
- White, Timothy J. (2007). Catholicism and Nationalism in Ireland: From Fusion in the 19th Century to Separation in the 21st Century. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 4 (1), 49.
- Whittle, Sean. (2015). *A Theory of Catholic Education*. New York: Bloomsbury.

Whyte, J. H. (1969). Newman in Dublin. Fresh Light from the Archives of Propaganda. *The Dublin Review*, 483, spring, 31-39.

Woodruff, Douglas. (1955). *Newman, Chesterton y los católicos ingleses de hoy*. Madrid: O crece o muere.

Wright, Lawrence. (1999). On the passivity of Newman's 'gentleman': negotiating incoherence. *English Studies: A Journal of English Language and Literature*, 3, 239-246.

Young, G. M. (1962). *Victorian Essays*. London: Oxford University Press.

BIBLIOGRAFÍA DE JOSEPH RATZINGER:

FUENTES PRIMARIAS.

1. Discursos, homilías, cartas apostólicas y audiciones generales¹.

2005

Discurso con ocasión de la inauguración del año académico en la universidad católica del Sagrado Corazón, el 25 de noviembre de 2005.

2006

Discurso a los participantes de un seminario sobre Educación Universitaria Europea, el 10 de abril de 2006.

Discurso a los miembros del Instituto Pontificio Juan Pablo II para los estudios sobre el matrimonio y la familia en el 25º aniversario de su fundación, el 11 de mayo de 2006.

Discurso a los representantes de la ciencia. Viaje apostólico a Alemania. Universidad de Regensburg, el 12 de septiembre de 2006.

Discurso a los participantes en el Cuarta Convención Nacional Eclesial. Visita pastoral a Verona, el 19 de octubre de 2006.

Discurso a la Universidad Pontificia Lateranense. Roma, el 21 de octubre de 2006.

Discurso a Universidad Pontificia Gregoriana. Roma, el 3 de noviembre de 2006.

Discurso a los miembros de la Academia Pontifica de las Ciencias, el 6 de noviembre de 2006.

¹ Nota del autor: No existen datos de edición en estos documentos debido a que no se encuentran publicados en ninguna editorial. La Iglesia Católica prefiere facilitarlos en traducciones a los idiomas más importantes, aprobadas por la misma institución, en <http://www.vatican.va>.

2007

Discurso a los participantes en el Congreso Internacional de Ley Moral Natural, el 12 de febrero de 2007.

Discurso a la delegación de la Facultad de Teología de la Universidad de Tübingen en Alemania, el 21 de marzo de 2007.

Discurso a los representantes del mundo de la cultura de la Universidad de Pavia. Visita pastoral a Vigevano y Pavia, el 22 de abril de 2007.

Discurso a los participantes en la Convención de la diócesis de Roma, el 11 de junio de 2007.

Discurso a los participantes del Primer *Meeting* europeo de profesores universitarios, el 23 de junio de 2007.

Discurso a los estudiantes y profesores de las universidades eclesiásticas de Roma, el 25 de octubre de 2007.

Discurso a la Federación de Universidades Católicas, el 9 de noviembre de 2007.

Discurso a los estudiantes de las universidades de Roma, el 13 de diciembre de 2007.

2008

Texto de la conferencia que el Papa Benedicto XVI iba a pronunciar durante su visita a la *Sapienza*, Universidad de Roma, el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero de 2008.

Carta a los fieles de la diócesis y la ciudad de Roma sobre la urgente tarea de educar a los jóvenes, el 21 de enero de 2008.

Discurso a los participantes en un coloquio internacional sobre «La cambiante identidad el individuo», organizado por la *Académie des Sciences* de París y Academia Pontificia de las Ciencias, el 28 de enero de 2008.

Discurso a los participantes en un Congreso Internacional organizado por el Instituto Juan Pablo II para los estudios sobre el matrimonio y la familia, el 5 de abril de 2008.

Discurso a los educadores católicos de las universidades de América. Viaje apostólico a los Estados Unidos. Washington D. C., el 17 de abril de 2008.

Discurso a los participantes en la 14ª sesión de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales, el 3 de mayo de 2008.

Discurso a los participantes del Congreso Internacional organizado por la Universidad Pontificia Lateranense en el 40º aniversario de la encíclica *Humanae Vitae*, el 10 de mayo de 2008.

Discurso a la Convención Eclesial de la diócesis de Roma, el 9 de junio de 2008.

Discurso a los sacerdotes, seminaristas y estudiantes de la Facultad Pontificia de Teología de Sardinia. Visita Pastoral a Cagliari, Sardinia, el 7 de septiembre de 2008.

Discurso a los representantes del mundo de la cultura del *Collège des Bernardins* en París. Viaje apostólico a Roma. París, el 12 de septiembre de 2008.

Discurso a los participantes en un congreso sobre el tema «Confianza en la razón» con motivo del X aniversario de la encíclica *Fides et Ratio*, el 16 octubre de 2008.

Discurso a los estudiantes y profesores de las universidades eclesiásticas de Roma, el 30 de octubre de 2008.

Discurso a los miembros de la Academia Pontificia de las ciencias en ocasión de su Asamblea Plenaria, el 31 de octubre de 2008.

Discurso a los participantes de un congreso sobre «La herencia del magisterio de Pío XII y el Concilio Vaticano II», promovido por la Universidad Pontificia Lateranense y la Universidad Pontificia Gregoriana, el 8 de noviembre de 2008.

Discurso a los profesores y estudiantes de la Universidad de Parma, el 1 de diciembre de 2008.

2009

Discurso a los profesores de religión católica, el 25 de abril de 2009.

Discurso a los participantes del Primer Encuentro Europeo de Universidades promovidas por la sección universitaria de la *Catechesis School University*. Comisión del consejo europeo de conferencias de obispos, el 11 de julio de 2009.

Discurso a los miembros de la Comunidad Académica. Viaje apostólico a la República Checa. Praga, el 27 de septiembre de 2009.

Discurso a los estudiantes y profesores de la *Libera Università Maria Santissima Assunta* (LUMSA), el 12 de noviembre de 2009.

Discurso a las comunidades de las universidades pontificias y ateneos de Roma para la inauguración solemne del año académico, el 19 de noviembre de 2009.

Discurso a los artistas en la Capilla Sixtina, el 21 de noviembre de 2009.

Mensaje al arzobispo Rino Fisichella, Rector Magnífico de la Universidad Pontificia Lateranense, en ocasión del Congreso Internacional «Del telescopio de Galileo a la cosmología, ciencia, filosofía y teología evolutiva, en diálogo», el 30 de noviembre-2 de diciembre de 2009.

2010

Discurso durante el encuentro con el Mundo de la Cultura y el Centro Cultural de *Belém*. Viaje apostólico a Portugal. Lisboa, el 12 de mayo de 2010.

Discurso a los discípulos de *St. Mary's University College*. Viaje apostólico al Reino Unido, Twickenham, el 17 de septiembre de 2010.

Discurso a los representantes de la *British Society*, incluyendo los cuerpos diplomáticos, académicos y líderes empresariales. Viaje apostólico al Reino Unido. Westminster, el 17 de septiembre de 2010.

Homilía de la misa de beatificación del venerable John Henry Newman. Viaje apostólico al Reino Unido. Birmingham, el 19 de septiembre de 2010.

Carta a los seminaristas, el 18 de octubre de 2010.

Discurso a los participantes del Simposio Internacional sobre Erik Peterson, el 25 de octubre de 2010.

Discurso a los participantes al Congreso de la Fundación Guardini sobre «El legado espiritual e intelectual de Romano Guardini», el 29 de octubre de 2010.

Homilía para la Santa Misa en la dedicación de la Iglesia de la Sagrada Familia y del altar. Viaje apostólico a Santiago de Compostela y Barcelona, el de noviembre de 2010.

Homilía para la celebración de las vísperas con los estudiantes universitarios y profesores de Roma en la preparación de las Navidades, el 16 de diciembre de 2010.

2011

Discurso a la comunidad del *College* Pontificio etíope en el Vaticano, el 29 de enero de 2011.

Discurso a los participantes en la Asamblea Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, el 7 de febrero de 2011.

Instituto Pontificio Juan Pablo II para los estudios sobre el matrimonio y la familia, el 13 de mayo de 2011.

Discurso a la comunidad de la Facultad Pontificia teológica «*Teresianum*» de Roma, el 19 de mayo de 2011.

Discurso a los participantes de las Universidad Católica del *Sacro Cuore*, el 21 de mayo de 2011.

Discurso durante la concesión del primer «Premio Ratzinger», el 30 de junio de 2011.

Discurso a los peregrinos italianos: sobre la Iglesia, la educación y la familia, el 5 de julio de 2011

Viaje apostólico a Madrid con ocasión de la XXVI Jornada Mundial de la Juventud 18-21 de agosto de 2011. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios. Basílica de El Escorial, el 19 de agosto de 2011.

Discurso a los participantes de la *Bundestag*. Viaje apostólico a Alemania. Berlín, el 22 de septiembre de 2011.

Discurso a seminaristas. Viaje apostólico a Alemania. Freiburg en Breisgau, el 24 de septiembre de 2011.

2012

Mensaje para la celebración de 45º Día Mundial de la Paz, el 1 de enero de 2012.

Discurso al cuerpo diplomático acreditado para la Santa Sede, el 9 de enero de 2012.

Discurso a la Universidad del *Sacro Cuore* en ocasión del 50º aniversario de la Facultad de Medicina y Cirugía de la policlínica Agostino Gemelli, el 3 de mayo de 2012.

Discurso en la visita *Ad Limina* del episcopado de Estados Unidos (regiones X-XIII). Roma, el 5 de mayo de 2012.

2013

Declaratio, el 10 de febrero de 2013.

Última Audiencia General, el 27 de febrero de 2013.

Carta al matemático Piergiorgio Odifredi, en Ciudad del Vaticano, Roma, el 30 de agosto de 2013.

2. Encíclicas.

Benedicto XVI. (2006). *Deus Caritas Est*. Madrid: San Pablo.

Benedicto XVI. (2007). *Spe Salvi*. Madrid: San Pablo.

Benedicto XVI. (2009). *Caritas in Veritate*. Madrid San Pablo.

Benedicto XVI. (2011). *Porta Fidei*. Madrid: San Pablo.

Francisco. (2013). *Lumen Fidei*. Madrid: San Pablo.

3. Otros documentos.

Ratzinger, Joseph. (1985). *Teoría de los principios teológicos. Materiales para una teología fundamental*. Barcelona: Herder.

Ratzinger, Joseph. (2013). *Introducción al cristianismo*. Salamanca: Sígueme.

Ratzinger, Joseph. (2007). *Jesús de Nazaret. Desde el bautismo a la trasfiguración*. Madrid: La esfera de los libros.

Ratzinger, Joseph. (2010). *El elogio de la conciencia*. Madrid: Palabra.

Ratzinger, Joseph. (2011a). *Jesús de Nazaret. Desde la Entrada en Jerusalén hasta la Resurrección*. Madrid: Editorial Encuentro.

Benedicto XVI. (2011b). *Prólogo a Youcat. Catecismo joven de la Iglesia Católica*. Madrid: Editorial Encuentro.

Ratzinger, Joseph. (2012a). *La infancia de Jesús*. Madrid: Editorial Planeta.

Ratzinger, Joseph. (2012b). *Verdad, valores, poder*. Madrid: Rialp.

Benedicto XVI. (2012c). *El amor se aprende*. Madrid: Romana Editorial.

FUENTES SECUNDARIAS SOBRE JOSEPH RATZINGER.

Alburquerque, Eugenio. (2010). *Emergencia y urgencia educativa*. Madrid: CCS.

Allen, J. R. (2000). *Cardinal Ratzinger. The Vatican's Enforcer of the Faith*. New York: Continuum.

Amilburu, M^a G. (2010a). La misión de la Universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 18, 277-293.

– (2010b). La situación de emergencia educativa: Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI. *Revista Española de Pedagogía*. 245, 117-132.

- Aroztegi, M. (2014). Newman en Joseph Ratzinger. En Manuel Oriol Salgado (ed.). *El Asentimiento Religioso. Razón y Fe en J. H. Newman*, 141-181. Madrid: Universidad San Dámaso.
- Bissoli, C. (2010). *Il pensiero educativo di Benedetto XVI. Note di Pastorale Giovanile*, 7, 28-42.
- Blanco Sarto, Pablo. (2005). *Razón y cristianismo. La victoria de la inteligencia en el mundo de las religiones*. Madrid: Rialp.
- (2006a). *Joseph Ratzinger. Vida y teología*. Madrid: Rialp.
- (2006b). Logos. Joseph Ratzinger y la historia de una palabra. *Límite. Revista de filosofía y psicología*, 1 (14), 57-86
- (2011). *La Teología de Joseph Ratzinger. Una introducción*. Madrid: Palabra.
- Brown, J. Steven. (2013). *Pope Benedict XVI. A reason open to God*. Washington, D. C.: The Catholic University of American Press.
- Eslava, Euclides. (2007). La razón mutilada. Ciencia, razón y fe en el pensamiento de Joseph Ratzinger. *Scripta Theologica*, 39 (3), 829-851.
- Gómez de Pedro, María Esther. (2014). *Libertad y verdad en Ratzinger. Riesgo y tarea*. Madrid: Encuentro.
- Jennings, Peter. (2005). *Benedict XVI and Cardinal Newman*. Oxford: Family Publications.
- Kapuska, Pawel. (2009). Fe y ciencias naturales en el pensamiento de Joseph Ratzinger, 277-293. En Santiago Madrigal (ed.). *El pensamiento de Joseph Ratzinger. Teólogo y papa*. Madrid: San Pablo.
- Laguna Sánchez, Pilar. (2013). *Biografía académica de Benedicto XVI*. Madrid: Pastoral Universitaria de Madrid.
- Laun, Andreas. (1993). *La conciencia. Norma suprema subjetiva de la autoridad moral*. Barcelona: EIUNSA.
- Martíner, José Luis & Caamaño, José Manuel. (2014). *Moral fundamental. Bases teológicas del discernimiento ético*. Cantabria: Sal Terrae.

- Martínez Camino, Juan Antonio. (2007). Jesucristo, plenitud de la Revelación. El centro de la teología de Joseph Ratzinger. En L. Jiménez (ed.). *Introducción a la teología de Benedicto XVI*, 59-86. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Molina, Fernando. (1999). La sindéresis. *Cuaderno de Anuario Filosófico*, 82, 10-28.
- Muller, Matthew (2015). Newman, Imagination, and The Idea of a University. *Newman Studies Journal*, 12 (1), spring, 43-56.
- Ojakangas, Mika. (2013). *The Voice of Conscience: A Political Genealogy of Western Ethical Experience*. New york: Bloomsbury Publishing.
- Prades, Javier. (2013). *La relación entre la fe y la razón en los discursos universitarios de Benedicto XVI*. Madrid: Pastoral Universitaria de Madrid.
- (2014). Newman en el Magisterio reciente. En Manuel Oriol Salgado (ed.). *El Asentimiento Religioso. Razón y Fe en J. H. Newman*, 183-210.
- Quesada Rodríguez, Francisco. (2010). Logos en la teología de Joseph Ratzinger. La argumentación racional del sistema teológico. *Senderos*, 95 (1), 35-72.
- Sánchez Toca, Melchor. (2007). Fe y cultura en el pensamiento de Joseph Ratzinger. En L. Jiménez (ed.). *Introducción a la teología de Benedicto XVI*, 205-235. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Schultz Michael. (2007a). El primado del logos y el concepto de razón en el pensamiento teológico de Benedicto XVI. En L. Jiménez (ed.). *Introducción a la teología de Benedicto XVI*, 87-127. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- (2007b). La subjetividad de la Revelación: el hombre y la Iglesia: un aspecto esencial de la teología fundamental de Joseph Ratzinger. *Cuadernos de Pensamiento*, 18, 33-48.
- Scola, Angelo. (2011). Introducción. En Joseph Ratzinger. *Mi vida*, 7-21. Madrid: Editorial Encuentro.
- Seewald, Peter. (2010). *Luz del mundo. El Papa, la Iglesia y los signos de los tiempos*. Barcelona: Herder.
- Twomey, Vincent. (2007). *Pope Benedict XVI. The conscience of our age*. San Francisco: Ignatius Press.

Twomey, Vincent. (2008). *Pope Benedict XVI on Conscience*. New Hope, KY: Urbi et Orbi Communications.

BIBLIOGRAFÍA DE ALASDAIR MACINTYRE:

FUENTES PRIMARIAS.

MacIntyre, Alasdair. (1964). Against utilitarianism. En T. H. B. Hollins (ed.). *Aims in Education: The Philosophic Approach*. Manchester: Manchester University Press.

MacIntyre, Alasdair. (1966). *A Short History of Ethics: A History Of Moral Philosophy From The Homeric Age To The Twentieth Century*. New York: The MacMillan Company; Traducción al castellano: (2010). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.

MacIntyre, Alasdair. (1984). *After Virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press; Traducción al castellano: (2013). *Tras la virtud*. Barcelona: Austral.

MacIntyre, Alasdair. (1987). *The Idea of an Educated Public*. En G. Haydon (ed.). *Education and Values (The Richards Peters Lectures, delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*. London: London University Press; Traducción al castellano: (1991). La idea de una educación pública. *Diálogo filosófico*, VII, 324-342.

MacIntyre, Alasdair. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* London: Gerald Duckworth Co & Ltd.; Traducción al castellano: (1994). *Justicia y Racionalidad*. Barcelona: EIUNSA.

MacIntyre, Alasdair. (1990a). *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*. Indiana: University of Notre Dame Press; Traducción al castellano: (1992). *Tres visiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.

MacIntyre, Alasdair. (1990b). *First principles, final ends and contemporary philosophical issues*. Milwaukee, Wisconsin: Marquette University Press; Traducción al castellano: (2003). *Primeros principios, fines últimos y cuestiones filosóficas contemporáneas*. Madrid: EIUNSA.

MacIntyre, Alasdair. (1995). *Marxism & Christianity*. Great Britain: Gerald Duckworth & Co. Ltd; Traducción al castellano: (2007). *Marxismo y Cristianismo*. Granada: Nuevo Inicio.

MacIntyre, Alasdair. (1999). *Dependent Rational Animals*. Illinois: Carus Publishing Company; Traducción al castellano: (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós

MacIntyre, Alasdair. (2001). Catholic. Universities. Dangers, Hopes, Choices. En R. E. Sullivan (ed.). *Higher Learning and Catholic Traditions*. Indiana: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1), 1-19.

MacIntyre, Alasdair. (2006a). *Edith Stein. A Philosophical Prologue, 1913-1922*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; Traducción al castellano: (2008). *Edith Stein. Prólogo filosófico, 1913-1922*. Granada Nuevo Inicio.

MacIntyre, Alasdair. (2006b). *Ethics and Politics. Selected Essays, Volume II*. Cambridge: Cambridge University Press; Traducción al castellano: (2008). *Ética y Política. Ensayos Escogidos II*. Granada: Nuevo Inicio.

MacIntyre, Alasdair. (2006c). The End of Education. The Fragmentation of American University. *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.

MacIntyre, Alasdair. (2009). *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; Traducción al castellano: (2012). *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*. Granada: Nuevo Inicio.

MacIntyre, Alasdair. (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. *The Catholic Herald*, 10, august; (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. *British Journal of education*, 57, 347-362.

FUENTES SECUNDARIA SOBRE MACINTYRE

Barr, Collin. (2015). Historical (Mis)understanding of The Idea of a University. En Frederick de Aquino & Benjamin A. King. (eds.). *Receptions of Newman*, 114-136. Oxford: Oxford University Press.

- Barr, Jean. (2006). Reframing the Idea of an Educated Public. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (2), 225-239.
- Borradori, G. (1996). *Conversaciones filosóficas. El nuevo pensamiento americano*. Colombia: Norma.
- Cowlin, Maurice. (1994). Alasdair MacIntyre, Religion and the University. *The New Criterion*, 12 (6), 1-9.
- Elie, Paul (1995). A Rebel in Defense of Tradition: The Incommensurable Lives of Alasdair MacIntyre. *Lingua Franca*, 6, 55-64.
- Giménez Amaya, J. M. & Sánchez-Migallón, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*. Navarra: EUNSA.
- Giménez Amaya, José Manuel. (2012a). La fragmentación y 'compartimentalización' del saber según Alasdair MacIntyre. En M. Pérez de Laborda (ed.). *Sapienza e libertà. Studi in onore del Prof. Lluís Clavell*, 193-202. Roma: EDUSC.
- (2012b). *La universidad en el proyecto sapiencial de Alasdair MacIntyre*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- González-Pérez, Juan. (2006). Una biografía intelectual de Alasdair Macintyre. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 97, 5-120.
- Hager, P. (2011). Refurbishing MacIntyre's Account of Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (3), 545-561.
- Harris, Suzy. (2012a). 'Ideas Vivas': Questioning, Critique and the Mission of the University. *Bordón*, 64 (3), 93-102.
- (2012b). The University's Uncommon Community. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (2), 236-250.
- Hauerwas, Stanley. (2007). The Virtues of Alasdair MacIntyre. *First Things*, october, 35-40.
- Hogan, P. (2003). Teaching and Learning as a Way of Life. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 207-223.

- Katayama, K. (2003). Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 325-338.
- Kerdeman, D. (2003). Pulled Up Short: Challenging Self-Understanding as a Focus of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 293-308.
- Lindley, D. A. (2011). J. H. Newman and the Aristotelian Structure of Traditions. *Anamnesis Journal*.
- Lutz, C. S. (2009). *Tradition in the Ethics of Alasdair MacIntyre: Relativism, Thomism, and Philosophy*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- O'Regan, Cyril. (2015). Reception of Newman the Saint: and Analysis and Critique. En Frederick de Aquino & Benjamin A. King. (eds.). *Receptions of Newman*, 214-232. Oxford: Oxford University Press.
- Ormerod, Neil. (2005). Faith and Reason: perspectives from MacIntyre to Lonergan. *The Heythrop Journal*, XLVI, 11-22.
- Pearson, Thomas D. (1994). Kinesis interview with Professor Alasdair MacIntyre. *Kinesis*, 20, 34-47.
- Perreau-Saussine, Émile. (2005). *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle. Introduction aux critiques contemporaines du libéralisme*. Paris: PUF.
- Ramis, Rafael. (2011). MacIntyre y el marxismo: historia, compromiso y razones para la acción. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 43 (127), abril, 77-87.
- Ruíz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*. Pamplona: EUNSA.
- Smeyers, P. and Burbules, N. C. (2006). Education as initiation into practices. *Educational Theory*, 56, 439-449.
- Smith, R. (2003). Thinking With Each Other: the Peculiar Practice of the University. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 309-323.

Standish, P. (2003). Preface. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), pp.

Stern, R. (1994). MacIntyre and Historicism. En John Horton & Susan Mendus (eds.). *After MacIntyre*, 146-160. Cambridge: Polity Press.

Sullivan, John. (2015). Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in The Idea of a University, 105-107. En Frederick de Aquino & Benjamin A. King. (eds.). *Receptions of Newman*, 95-114. Oxford: Oxford University Press.

Vokey, D. (2003). Pursuing the Idea/I of an Educated Public: Philosophy's Contributions to Radical School Reform. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 267-278.

Wain, K. (2003). MacIntyre: Teaching, Politics and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 225-239.

Wain, Kenneth. (1995). MacIntyre and the Idea of an Educated Public. *Studies in Philosophy and Education*, 14 (1), march, 105-123.

– (2008). The future of education... and its philosophy. *Studies in Philosophy of Education*, 27 (2), 103–114.

Yepes Stork, R. (1990). Después de Tras la virtud. *Entrevista a Alasdair MacIntyre*. *Atlántida*, 1, 87-95.

BIBLIOGRAFÍA DE BERNARD LONERGAN:

FUENTES PRIMARIAS.

Loneragan, Bernard. (1957). *Insight. A study of human understanding*. London: Longmans & Co.; Traducción al castellano: (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

Loneragan, Bernard. (1959). *Topics in Education. The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*. Toronto: Toronto University Press; Traducción al castellano: (2006). *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Loneragan, Bernard. (1963). *Knowledge and Learning: The Spokane Lectures of 1963*. Notas inéditas manuscritas y mecanografiadas por Jean-Marc Laporte y Bernard J. Tyrrell; Traducción al castellano: (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana. Original: notas inéditas parciales: *Knowledge and Learning*.

Loneragan, B. (1967). *Verbum. Word and Idea in Aquinas*. Indiana: University of Notre Dame Press.

Loneragan, Bernard. (1967). The role of the Catholic University in the Modern World. En Frederick Crowe (ed.). *Collection: papers by Bernard Lonergan S.J.* St. Louis: Herder and Herder; Traducción al castellano: (2007). El papel de la Universidad católica en el mundo moderno. En Bernard Lonergan. (2007). *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*, 361-369. México: Universidad Iberoamericana.

Loneragan, Bernard. (1973). *Method in Theology*. London: Darton, Longman and Todd; Traducción al castellano: (2006). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.

Loneragan, Bernard. (1974). Theology and man's future. En W. F. J. Ryan & B. J. Tyrrell (eds.). *A second collection: Papers by Bernard J. F. Lonergan S. J.*, 135-148. London: Darton, Longman & Todd.

FUENTES SECUNDARIAS SOBRE BERNARD LONERGAN

- Bravo, Armando J. (2001). *Una introducción a Lonergan*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2004a). *Introducción a Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2004b). *Introducción a 'Conocimiento y aprendizaje'*. México: Universidad Iberoamericana.
- Campbell, John Angus. (1985). Insight and Understanding: The 'Common Sense' Rhetoric of Bernard Lonergan. *Quarterly Journal of Speech*, 71, 476-506.
- Cere, Daniel. (2001). Newman's 'Prejudiced Man': Christianity, Civilization, and Bias. *Louvain Studies*, 26, pp. 27-49.
- Conn, Walter E. (1979). Ethical Style for the Creative Conscience. *Louvain Studies*, 7, 183-94.
- Conn, Walter E. (1981). *Conscience: Development and Self-Transcendence*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- v (1987). Affective Conversion: The Transformation of Desire, 261-76. En Timothy P. Fallon & Philip Boo Riley (eds.). *Religion and Culture: Essays in Honor of Bernard Lonergan, S.J.* Albany, New York: State University of New York Press.
- Cooper, Thomas. (1985). *Cherubino's Quest: The Reasons of the Heart and their Relationship to the Head in the Metanoic Theology of Bernard Lonergan*. Lancaster: Lancaster University.
- Crowe, Frederick E. (1984). The Human Mind and Ultimate Reality: A Lonerganian Comment on Dr. Leahy. *Ultimate Reality and Meaning*, 7, 67-74.
- (2000). Putting old heads on young shoulders. *The Canadian Messenger of the Sacred Heart*, 110 (9), october, 22-24.
- (2004). *The relevance of Newman to contemporary theology*. En Michael Vertin (ed.). *Developing the Lonergan Legacy: Historical, Theoretical and Existential themes*. 213-227. University of Toronto Press: Canada.
- (2006). *Appropriating the Lonergan Idea*. Canada: University of Toronto Press.

Dessain, Charles. (1970). *Cardinal Newman and Bernard J. F. Lonergan*. The First International Lonergan Congress.

Egan, Philip A. (1993). *Newman and Lonergan: The Foundations of Human Development (A Course Book for the M.A. in Personal, Moral and Spiritual Development)*. Birmingham: The Maryvale Institute.

– (1996). Lonergan on Newman's conversion. *The Heythrop Journal*, 37 (4), october, 437-455.

– (2007). John Henry Newman and Bernard Lonergan: A Note on the Development of Christian Doctrine. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 63 (4), october-december, 295-315.

Evans, John Whitney. (1969). Lonergan and Newman on theology in the university. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 64 (3), 184-187.

Fields, Stephen. (1999). Image and Truth in Newman's Moral Argument for God. *Louvain Studies*, 24, 191-210.

Fitterer, Robert John. (1996). *The Notion of Common Sense in Bernard Lonergan's Insight: A Study of Human Understanding*. Canada: Regent College, University of British Columbia.

Friel, Christopher. (2013). The Evolution of Lonergan's Structure of The Human Good. *The Heythrop Journal*, 54 (5), 756-766.

Gallagher, Michael Paul. (2004). Lonergan's Newman: appropriated affinities. *Gregorianum*, 85 (4), 735-756; (2006). Lonergan's Newman: appropriated affinities, 53-77. En Gilbert Paul & Spaccapelo Natalino. *Il teologo e la historia*. Roma: Gregorian & Pontifical Press.

– (2009). The Peak of Freedom: Bernard Lonergan for Today. *Spirituality*, 15 (86), sept-oct, 315-19.

– (2010). *Faith Maps: Ten Religious Explorers from Newman to Joseph Ratzinger*. New York: Paulist Press.

Giustiniani, Pasquale. (2007). *Bernard Lonergan*. Madrid: San Pablo.

- Hammond, David. M. (1989). The Influence of Newman's Doctrine of Assent on the Thought of Bernard Lonergan: A Genetic Study. *Method: Journal of Lonergan Studies*, 7 (2), october, 95-115.
- Hodes, Greg P. (2002). Intentional Structure and the Identity Theory of Knowledge in Bernard Lonergan: A Problem with Rational Self-Appropriation. *International Philosophical Quarterly*, 42 (4), 168, december, 437-452.
- Kidder, Paul. (1987). *The Relation of Knowing and Being in Lonergan's Philosophy*. Boston: Boston College.
- LaChance, Paul. (2011). Reflection on Integration. *The Lonergan Review: The Journal of the Bernard J. Lonergan*, 31, 235-240.
- Lafontaine, Raymond. (2003). Conversion & Development in Newman. *Word in the World: Graduate Journal of Theological Studies*, 1 (19), spring, 53-69.
- Lawrence, Frederick G. (2002). The Hermeneutic Revolution and the Future of Theology. En Andrzej Wierciński (ed.). *Between the Human and the Divine Philosophical and Theological Hermeneutics: Proceedings of the First International Congress on Hermeneutics St. Bonaventure University, St. Bonaventure, NY, USA, May 5-10*, 326-354. Toronto: The Hermeneutic Press.
- Legg, David Maxwell. (2003). *Questioning and Knowing: The Logic of Questioning in Bernard Lonergan's Theory of Knowing*. New Zealand: University of Auckland.
- Liddy, Richard M. (1993). *Transforming Light*. Collegeville: Liturgical Press.
- (2012). A Catholic Core Curriculum. En Frederick Lawrence (ed.). *Ongoing Collaboration in the Year of St. Paul*, 227-244. Boston : Boston College.
- Magill, Gerard. (1993). Interpreting Moral Doctrine: Newman on Conscience and Law. *Horizons*, 20, 7-22.
- Martini, Carlo Maria. (1992). *Pregheira e conversione intellettuale: Quattordici meditazioni per presbiteri*. Casale Monferrato: Edizioni Piemme.
- Mathews, William. (1985). Intellectual Conversion and Science Education. En Frederick Lawrence (ed.). *Lonergan Workshop*, 115-144. Chico, CA: Scholars Press.

McDermott, J. (1996). Bernard Lonergan. En Rino Fisichella (ed.). *Storia della teología: Da Vitus Pichler a Henri de Lubac*, 751. Roma-Bolonia: Dehoniane.

McLaughlin, Michael T. (2004). Prof. Dhavamony, Lonergan and the Christian Theology of World Religions. *Studia Missionalia*, 53, 385-436.

Meynell, Hugo. (1989). Bernard Lonergan. En David Ford (ed.). *The Modern Theologians: An Introduction to Christian Theology in the Twentieth Century*, vol. I, 205-216. Oxford: Blackwells Publishers.

Miller, E. J. (1992a). The role of moral dispositions in the cognitional theories of Newman and Lonergan. *Thought*, 67, 128-147.

– (1992b). Newman on Conscience and Lonergan on Conversion: The Shadow of Plato. En Ed. Block. (ed.). *Critical Essays on John Henry Newman*, 105-119. B. C.: University of Victoria.

Morelli, Elizabeth A. (1990). A Reflection on Lonergan's Notion of the Pure Desire to Know. *Ultimate Reality and Meaning: Interdisciplinary Studies in the Philosophy of Understanding* 13, 50-60.

Naickamparambil, Naick. (1997). *Through self-discovery to self-transcendence. A study of cognitional self-appropriation in B. Lonergan*. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana.

Orji, Cyril. (2013). Tradition and Normativity of History. *Australian eJournal of Theology*, 20 (2), 122-37.

Ormerod, Neil. (2010). Vatican II. Continuity or Discontinuity? Toward an ontology of meaning. *Theological Studies*, 71 (3), september, 609-636.

Renard, G. John. (1989). Lonergan in Flatland: Reflections on the Role of Theology in the Liberal Arts Curriculum. En Rolando E. Bonachea. (ed.). *Jesuit Higher Education: Essays on an American Tradition of Excellence*, 52-65. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Rule, Philip. (1994). Coleridge, Newman and Lonergan: Conscience and Imagination in the Moral Argument for God's Existence. *Lonergan Workshop*, 10, 297-318.

- Shea, William M. (1988). Horizons on Bernard Lonergan. *Horizons*, 15 (1), 77-107.
- Streeter, Carla Mae. (1991). The Newman-Lonergan Connection: Implications for Doing Theology in North America. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 12 (1), summer, 12-16.
- Teevan, Donna. (2004). Tradition and innovation at catholic universities: ideas from Bernard Lonergan. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 7 (3), march, 308-319.
- Terrio, P. H. (1988). *The Reflective Act of Understanding of Lonergan's Verbum as «not unlike» the Act of Newman's Illative Sense*. Roma: Università Pontificia Gregoriana. Tesis doctoral no publicada.
- Van Hollebeke, Mark. (2001). To Thine Own Self Be True: Tensions in Bernard Lonergan's Conception of Self-Appropriation. *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*, 75, 149-70.
- Vertin, Michael. (1995). Judgments of Value, for the Later Lonergan. *Method: Journal of Lonergan Studies*, 13 (2), fall, 221-248.
- Vives, Josep. (2010). Introducción a 'Ensayo para contribuir a una Gramática del Asentimiento'. En John Henry Newman. *Ensayo para contribuir a una Gramática del Asentimiento*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Wallbank, Phyllis (2011). The Philosophy of International Education. En Frederick Lawrence (ed.). *I Will Be Propitious to You in Rome*, 441-456. Boston: Boston College.
- Windsor, Gerard. (1996). *Heaven Where the Bachelors Sit*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Worgul, George S. (1977). The Ghost of Newman in the Lonergan Corpus. *Modern Schoolman*, 54 (4), 317-332.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA:

ESTUDIOS CONTEXTUALES Y MISCELÁNEA¹.

– (1970). (7ª ed.). *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones*. Madrid: BAC.

Agustín de Hipona. *Contra Academicos*. Traducción al castellano: (2009). *Contra los académicos*. Madrid: Ediciones Encuentro. Traducido por Julio García Álvarez y Jaime García Álvarez.

Alberico, Giuseppe.(2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Amengual, G. (2007). *Antropología filosófica*. Madrid: BAC

Amiran, Minda Rae. (2003). Ethics and the Aims of American Higher Education. En Randall Curren (ed.). *A companion to the Philosophy of Education*, 551-561. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Edición a cargo de: (2002). María Araujo y Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Barry, Christian. (2003). Education and Standards of Living. En Randall Curren (ed.). *A companion to the Philosophy of Education*, 456-470. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Bernabé Ubieta, Carmen. (2011). Las comunidades joánicas: un largo recorrido de dos generaciones, 293-340. En Rafael Aguirre (ed.). *Así empezó el cristianismo*. Navarra: Verbo Divino.

Best, John Hardin. (1988). The Revolution of Markets and Management: Toward a History of American Higher Education since 1945. *History of Education Quarterly*, 28 (2), 177-189.

¹ En este epígrafe se citan dos tipos de documentos. Todos aquellos que aparecieron en la introducción, el interludio o las conclusiones, por una parte; por la otra, si bien no están todos, si aparecen una gran mayoría de los documentos que consulté de cara a la redacción de esta investigación y que no han aparecido referenciados por la dirección que, con el tiempo, fue tomando la investigación. Este es el motivo principal por el que no aparecen en las notas a pie de página, ciertamente. Que, como la mayoría de las investigaciones, esta también creció de un modo distinto a como la pensé al principio. Pero eso no quita que, por ejemplo, necesitara consultar documentos sobre la historia de la universidad o su situación en la actualidad, o sobre el concepto de educación liberal, y que, posteriormente, no he tratado de un modo específico. Sin esos documentos difícilmente habría llegado a esta investigación.

- Bok, Derek. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*, 27. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Brubacher, John S. (1978). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruguès, Jean-Louis. (2012). *La conciencia. Ese Dios que habla al corazón del hombre*. Madrid: Universidad San Dámaso.
- Burke, Cormac. (1976). *Conciencia y libertad*. Madrid: Rialp.
- Cantos Aparicio, Marcos. (2015). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI*. Madrid: BAC.
- Chomsky, Noam. (1997). The Cold War & the university. En VV.AA. *The Cold War & the university; toward an intellectual history of the postwar years*. New York: New York Press.
- Cordovilla, Ángel. (2007). *El ejercicio de la teología*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- (2012). *El misterio de Dios trinitario*. Madrid: BAC.
- (2013). *La lógica de la fe*. Manual de Teología Dogmática. Madrid: UNE.
- (2014). *En defensa de la teología. Una ciencia entre la razón y el exceso*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Curren, Randall. (2003). *A companion to the philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- (2007). *Philosophy of education. An Anthology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Derrick, Christopher. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Encuentro.
- Esteban Duque, Roberto. (2015). *La voz de la conciencia*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Ferrández Bru, J. M. (2013). *La conexión española de J. R. R. Tolkien. El tío «Curro»*. Madrid: editorial CSED.
- Ferral, Victor E. (2011). *Liberal Arts at the Brinck*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Finn, C. E. (2008). *Troublemaker. A personal history of school reform since Sputnik*. Woodstock, Oxfordshire: Princeton University Press.
- Fullinwider, Robert K. & Lichtenberg, Judith. (2004). *Leveling the playing field. Justice, politics and college admissions*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gadamer, Hans-Georg. (1996). *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder.
- (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
- (2010, 2012). *Verdad y método. I y II*. Salamanca: Sígueme.
- García-Baró, Miguel. (2004). *De Homero a Sócrates. Invitación a la filosofía*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- (2009). *Sócrates y herederos. Introducción a la historia de la filosofía occidental*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- (2014). *Descartes y herederos. Introducción a la historia de la filosofía occidental*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gracia, Jordi. (2011). *El intelectual melancólico*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Guijarro, Santiago. (2012). *Los cuatro evangelios*. Salamanca: Sígueme.
- Hans Kolvenbach, P. (2008). *Discursos universitarios*. Loyola: UNIJES.
- Holmes, A. F. (2001). *Building the Christian Academy*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (1981). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*.
- (1991). *Veritatis Splendor*. Madrid: BAC.
- (1998). *Fides et Ratio*. Madrid: BAC.
- Le Goff, Jacques. (2006). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Lewis, C. S. (2006). *Cautivado por la alegría*. Mexico: Edición Rayo.
- Lewis, Harry R. (2006). *Excellence without a soul. How a great university forgot education*, 75-80. New York: Public Affairs.

- Llovet, Jordi. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lorda, Juan Luis. (1996). *Antropología Cristiana. Del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*. Madrid: Editorial Palabra.
- Lorenz Sorgner, S. (2004). Two concepts of 'Liberal Education'. *Ethica*, 3 (2), december, 107-119.
- Lovlie, L. y Standish, P. (2002). *Bildung* and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (3), august, 317-340.
- März, Fritz. (2001). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Madrigal, Santiago. (2003). ¿Qué Iglesia quiso el Concilio?, *Razón y Fe*, 247, 242.
- Pearce, Joseph. (2011). G. K. Chesterton. *Sabiduría e inocencia*, 308-309. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pérez-Díaz, Víctor. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Peterson, Michael L. (2001). *With all your mind. A Christian Philosophy of Education*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Polkinghorne. (1998). *Ciencia y Teología. Una introducción*. Santander: Sal Terrae.
- Pring, Richard. (2003). La polémica sobre los fines de la educación. En María G^a Amilburu (ed). *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson. 63-85.
- Readings, Bill. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reuben, Julie A. (1996). *The Making of Modern University. Intellectual Transformation and the Marginalization of Morality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Römelt, Josef. (2001). *La coscienza, un conflitto delle interpretazioni*. Roma: Ed. Academiae Alphonsianae.
- Rosovsky, Henry. (1996). *La Universidad del siglo XXI: problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- (2010). *La Universidad*. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo.
- Schatz, Klaus. (1992). *Historia de la Iglesia contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Schökel, Luis Alonso. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Shoenberg, R. (2009). How not to defend liberal art colleges. *Liberal Education*, Winter, 56-60.
- Standish, Paul. (2003). The Nature and Purposes of Education. En Randall Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 221-231.
- Stein, Edith. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Thelin, John R. (2011). *A History of American Higher Education*, 205. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- Whittle, Sean. (2015). *A Theory of Catholic Education*. New York: Bloomsbury.

REQUERIMENTS TO EUROPEAN MENTION .

ABSTRACT AND REQUERIMENTS TO EUROPEAN MENTION:

CONCLUSION.

With Lonergan, thus, not only do we reach the maximum expression of Newman's influence on another philosophy, or an educational theory that was considered practically in the same terms as *The Idea*, but, above all, we reach the same conclusion this research has attempted to highlight: that, indeed, the cardinal is present in the educational thought of some of the main intellectuals of the second half of the 20th century. The historical journey that it has been necessary to undertake in order to demonstrate this has been extensive. It began with the situation of European universities in the 19th century, with a stop made in the first half of the 20th century to understand how Newman was received in the pre-conciliar theological context, and it continued –after the Second Vatican Council– with the thinking of Ratzinger, MacIntyre, and Lonergan in the second half of the 20th century up until their final official writings. The concepts handled have been so many and so diverse, the thoughts so many and of such different origins, the fields of knowledge so many and so rarely related to education, that a brief summary of the main conclusions is clearly necessary.

It also seems clear that an educational philosophy should be evaluated on the basis of its possibility of practical application, since, in the end, it could be said that any educational discourse has a sapiential dimension that would lead it in this direction. In this context, if a practical conclusion were to be drawn on the educational presence of Newman in the last half century, it would end up being the same as what academic literature on *The Idea* seems to have established. That, given that the Catholic University of Ireland's success was not what Newman, or Cullen, or Rome had hoped for, the practical application of the discourses, no matter how much influence they continue to have in the present, seems to indicate that they were an impracticable utopia. Or, to put it another way, the contrast between the fate met by the discourses and that met

by the University of Ireland would suggest that it is not possible to speak of *The Idea* having a practical influence. Therefore, given that a philosophy of education seems to require sapiential reflection, and given that a kind of agreement has been reached on the practical infeasibility of *The Idea*, I would like to suggest an alternative route that could reconcile these two requirements that seem necessary at this point in the study. This alternative route suggests that the practical application of Newman's educational philosophy lies in that it was considered in exclusively theoretical and, more specifically, gnoseological terms.

* * *

§ 1. Thus, the fact that constitutes the decisive element for understanding the continual importance of *The Idea* is that Newman chose to approach the notion of a university from the perspective of a theory of knowledge. This meant that his lectures appeared linked, rather than to the history of the theory of education or of the university, to the eternal problem of the relationship between faith and reason. In fact, Newman wondered about the conditions of possibility of a university institution and they revealed themselves in the need experienced by the human mind to be educated in the correct use of reason. However, the construction of an educated intellect could not happen in a context in which this use of reason was divorced from faith. *The Idea* was presented, thus, as the last link in a discussion that dates back to the Book of Wisdom¹, appears in the background of the Gospel of John, continues in the Pauline contrast between the wisdom of the cross and of the world, and is in a way concluded when the Fathers are obliged to take a stance on whether to continue like the Jewish, enclosed in the labyrinths of the Holy Scriptures, or open themselves to the surrounding philosophies to –paradoxically– better interpret the Book of Revelation. And it is this view of *The Idea* –as a theory of knowledge– that reached Ratzinger, MacIntyre, and Lonergan.

¹ Cf. Wisdom, 13: 1-9.

When the three began to think about education they unanimously accepted the Newmanian argument that the sciences reflect, in the minds of the students, the order of creation and that if theological reflection is dispensed with in the university a great potential of the human intellect that has been contemplated in all theological contexts, which is its openness to transcendence, is sacrificed. Having said that, although it is certain that all three authors agree with taking this argument from *The Idea*, they also agree on the need to complete its original formulation in order for it to continue having relevance today.

It is true that Newman did not describe the exact way in which theology participates in the internal dynamics of the other sciences nor how the latter contribute to the development of the science of God. It would be here, in this void, that Ratzinger and the other authors would propose a corollary. Firstly, that theology cannot be reduced to a purely cognitive dimension, as *The Idea* seemed to suggest, but rather would, by virtue of its content, have a performative dimension. Or, as it was expressed in the theology of Ratzinger, that truth is symphonic and, therefore, goodness is derived from it. On the purely epistemological level, Ratzinger and Lonergan agree when it comes to using the notion of 'purifying' to suggest the idea that reason produces monsters and, therefore, due to the participation of faith in human reason, theology can delimit an area where reason, though it could be present, is better maintained at a distance; in the case, for example, of bioethics. In his self-understanding of theology, Lonergan proposes a division of functions—something like a phenomenon of specialisation—where the other sciences would contribute to theology being able to delve further into different aspects of knowledge of the doctrine which on its own it could not reach. In this context, the integration of all forms of knowledge into a single, more synthesised, knowledge, and the communication of the results obtained to different agents, beyond theology, would respectively constitute different functions of theology itself. And MacIntyre, lastly, would propose an Augustinian interpretation of the theological task in the university, more open to the individual's self-knowledge and to the existential dimension of the theologian than the Newmanian proposal.

Despite these modifications, all three recognise, like the cardinal, that the main purpose of the university is of an intellectual nature; that is, that the

university strives, above all else, for the truth. In order to do this, it is necessary to acquire a philosophical habit of mind, whose terms and conditions are accepted by MacIntyre and Lonergan. The Scotsman suggested that the students should learn to analyse the arguments, summarise them, locate them in a certain historical context, and compare them with others, as this would allow them to understand the intellectual tradition they belong to and the mistakes of other traditions. And the Jesuit, for his part, establishes an educational theory from a theory of knowledge that, to a large extent, finds its roots in Newman. With this core set of arguments we could conclude the influence of *The Idea* on Ratzinger, MacIntyre, and Lonergan.

Now, if we were to continue insisting on measuring the influence of Newman solely on the basis of the texts of his educational discourses, like the latest studies published in this regard² continue to do, we would arrive only to the conclusions I have just offered. We would forget how when these authors accepted the educational philosophy of the cardinal, they did so along with other texts from the Newmanian oeuvre that they had read and that, apparently, had little to do with education. Nevertheless, they gathered pedagogical implications from those texts and precisely because of this we can deduce a much more considerable influence of the cardinal in their educational thought, which finds its roots, if not in *The Idea*, certainly in Newman.

Ratzinger is, perhaps, the most unusual case in this hermeneutic context. While, when analysing the influence of *The Idea* on his reflections, it was observed that, like the rest, he had assumed the main core of the cardinal's case for theology, to which he had made corrections through his own thought, here, when trying to see whether he was influenced by other parts of the Newmanian oeuvre, we discover that he was, but not in the educational sphere. The most decisive influence that the cardinal had on his thought is found in the notion of «conscience». Ratzinger uses the cardinal's *Letter* to understand how the conscience of each individual does not contradict the doctrine of papal infallibility. For this, he forms a theory on the ontology of the conscience that

² Cf. Barr, Colin (2015), 'Historical (Mis) Understandings of *The Idea of a University*', in Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.), *Receptions of Newman*, 114-136. Oxford: Oxford University Press; Sullivan, John (2015), 'Newman's Circle of Knowledge and Curriculum Wholeness in *The Idea of a University*', in Frederick D. Aquino & Benjamin J. King (eds.), *Receptions of Newman*, 95-113. Oxford: Oxford University Press.

envisioned an alternative to the patristic tradition and that has gone on to be included in manuals on moral theology. However, when, later, Ratzinger starts to develop writings on the issue of education, it is not possible to find in them his thinking on conscience. Rather, the key to understanding these writings is the interpretation he made of the concept of *Logos* in the prologue of St. John's Gospel. And here the cardinal is absent. In fact, forming a Ratzingerian educational theory using his interpretation of St. John's *Logos*, rather than bringing it closer to Newmanian educational philosophy, would distance it from this in many ways. I mentioned earlier that the main example here is related to Ratzinger's idea that goodness can be derived from truth. But, in addition, the interpretation he makes of the university has more to do with an ecclesiastical perspective than a gnoseological one. So, if we had to say some final and more or less conclusive words on the significance of Newman's influence on Ratzinger, they would indicate that this is very limited despite the wide recognition of the cardinal's influence on his thought that Ratzinger himself has acknowledged.

With MacIntyre, however, the scenario is completely different. The fundamental element for understanding the identity of his idea of a university—rather than his notion of education, which would lead to a more complex and confusing discourse—is the concept of «tradition». Indeed, universities, in MacIntyrean thought, would be the keepers of humanity's most important intellectual traditions. The professors would be chosen on the basis of their intellectual worth and their commitment to a specific tradition. This would shape a series of enlightened communities where they would serve a double function. In terms of research, they would take responsibility for both entering in depth into the contents of the tradition they belong to and bringing their contributions into confrontation with the rest, in an agonistic understanding of intellectual debate. At the same time, they would introduce the students to the mechanisms of the tradition of the university in which they are enrolled. And, as a whole, these students would embody in themselves that tradition in the narratives with which they would explain their biographies. Newman, and more specifically his *An Essay on the Development of Christian Doctrine*, appears as the great inspirational source for this notion of tradition. What MacIntyre did was, in reality, extrapolate to other intellectual contexts and to the university the

procedures with which the Catholic tradition had managed to preserve and develop, throughout all of history's events, the essential core of Jesus's message. Therefore, although MacIntyre differs from Newman in some more or less relevant aspects of his idea of the university –in his way of articulating the concrete method of a theology, but, also, in his interpretation of the role of teachers–, the cardinal still appears as the source of the essence of the MacIntyrian university.

In the case of Lonergan, the conclusions that can be deduced are as evident as they are complex. From a narrow educational perspective, Lonergan produced three essential documents on education. On the one hand, two courses whose transcriptions reveal his educational philosophy and, on the other hand, an article on the university, which he was commissioned to write in the middle of the creative process of *Insight*. In these texts, Newman appears through the main argument of *The Idea*, as indicated earlier. However, the vital task of Lonerganian thought, embodied in the writing of *Insight*, allows for a reading based on the association between «theory of knowledge» and «philosophy of education», as in *The Idea*, but, Lonergan's work is in fact deeply rooted in the cardinal's *Grammar*. Indeed, the Jesuit tried to articulate a theory of knowledge that would explain that moment in which human beings suddenly gain understanding. However, Lonergan wanted to demonstrate that it was not possible to understand those moments by transplanting the theory to the individual subject, as scholastic theology had done. Or, to put it another way, an abstract theory of knowledge could not be developed to understand what happened within individuals. Rather, it was necessary to understand what happened within all individuals in order to be able to develop a theory. Lonergan, therefore, was proposing a theory of knowledge on the basis of the personalism that Newman had tested in his *Grammar*. Now, given that Lonergan's insights constitute moments in which the individual subject understands new things, it is possible to deduce from them an entire philosophy of education. Therefore, in short, Newman can be found not only in the deepest roots of the university that Lonergan, briefly, proposes, but, even more so, in an extensive reading of all of his educational thought.

Thus, within the importance of Newmanian educational philosophy there lies a paradox: what has led to Newman being charged with the failure of his

educational theory –understood to be articulated in such purely philosophical terms that it would be impossible to put into real practice– is precisely what has allowed it to become a reference for educational reflection in the last half-century. Or, in other words, the fact that Newman decided to move in the realm of the first principles rather than in that of the details, which seem to be of mandatory consideration when it comes to proposing a pedagogy, is what makes his educational philosophy, read in broad terms, be continually taken up by new authors.

Now, as indicated earlier, the difficulty of bringing Newman's philosophy of education into an educational reality does not end with this paradox. We are still obliged to think about whether it is truly impossible to interpret the cardinal's educational theory from a practical point of view. To be able to say something about Newman from this perspective we would have to go back to the years following that beautiful night when Catholic believers took torches in their hands, as there was no electric lighting on the streets of Rome and that of the full moon was not enough, and they headed for St. Peter's Square in the *Città Eterna*. That night, Pope John XXIII improvised a speech from the window to the people below, the «Speech of the Moon», which is considered, poetically, to mark the beginning of the Second Vatican Council.

§ 2. In the Second Vatican Council, the Council Fathers indicated a new direction for the Catholic Church at a time when, certainly, too much had changed and too quickly. This new direction of the Church, which aimed to show greater closeness to the faithful and to more distant communities, roused a climate of post-conciliar enthusiasm that offered new theologies, which provided a fresh perspective and contributed the dialogue. In the midst of this commotion, some Catholic universities, arguing that the practice of theology could not be constrained by the authority of the Magisterium nor remain removed from the suffering of the people, began to teach lessons in their classrooms, in their seminaries, and in their novitiates that moved away from – when they were not radically contrary to– the official doctrine of the Church. For this reason, *Veritatis Splendor* –The Splendour of Truth– was written; an encyclical where the moral doctrine of the Catholic Church was reviewed, with special attention paid to the notion of «conscience» in the terms in which it had been formulated by Cardinal Newman in his *Letter*. Years after this encyclical,

although motivated in some fragments by the same issues, the apostolic constitution *Ex Corde Ecclesiae* –Born from the Heart of the Church– was published, on 15 August 1990. This document does not have, of course, the relevance and authority of *Veritatis Splendor*, but while the latter contains some references to the teaching of the doctrine of the Church in universities, this text discusses the nature and purposes of Catholic universities.

The document is divided into two main sections preceded by an introduction and ending with some conclusions. The first of the text's sections analyses the different aspects of the identity of a Catholic university. The arguments used are clearly speculative and doctrinal in nature, with the rest of the text following the lines of the introduction and the conclusions. This reflective idiosyncrasy contrasts with the second, shorter half, which presents a set of norms and regulations using language of a legal nature. If it seems important to me to comment on the structure and language with which it was decided to develop *Ex Corde Ecclesiae* this is because it has an especially significant relevance for understanding the role of the cardinal's educational philosophy. Thus, without the legal part of the document, which may seem irrelevant for all those who are not pastors of the Church or do not have burdens of responsibility in universities, the first would be no more than a set of notes proposing a specific way of interpreting the Catholic university, with the addition of the Pope's signature. But it is through the legal section that the practical dimension of the document is highlighted. Or, to put it in other words, the document does not try to provide a set of ideas of a doctrinal nature, but rather aims toward the application of the content of the arguments.

From the first paragraph of the introduction, the text condenses, in just a few lines, the heart of the main arguments that it develops throughout the entire first section. «By vocation», it begins,

«the *Universitas magistrorum et scholarium* is dedicated to research, to teaching and to the education of students who freely associate with their teachers in a common love of knowledge. With every other University it shares that *gaudium de veritate*, so precious to Saint Augustine, which is that joy of searching for, discovering and communicating truth in every field of knowledge. A Catholic University's privileged task is 'to unite existentially by intellectual effort two orders of reality that too frequently tend to be

placed in opposition as though they were antithetical: the search for truth, and the certainty of already knowing the fount of truth»³.

We first see the fundamental importance acquired by the notion of «truth». The document defines this concept by recourse to an authoritative source, using the Augustinian aphorism «*gaudium de veritate*», «joy that comes from the truth»⁴. However, while the text opted for the expression of this idea in Augustinian language, later, in the footnotes, there was an effort to complete it with a thought from Aquinas extracted from *De Malo* IX, 1, which highlights the old Aristotelian proverb that all humans desire to know, with Aquinas' clarification that what humans desire to know is the truth and nothing else. «It is», wrote Aquinas, «actually natural to man to strive for knowledge of the truth». This way, *Ex Corde Ecclesiae* asserts that the concept that permeates any idea of a university –regardless of whether this is secular or confessional– is the concept of «truth». An institution that searches for anything other than truth could not be called a «university». In fact, *Ex Corde Ecclesiae* considers that if a secular university and a Catholic university have characteristics in common, these are the fact that both are academic communities⁵, both find their origins as institutions in the medieval period⁶ –linking them to Christianity and to Europe–, and both have the disinterested search for truth as their primary purpose. In this ecclesiastical and Augustinian context, while there may not be a definition of «truth», this can be deduced from the association Augustine makes between the joy that truth produces in him and joy in God. Or, from another perspective, «truth» and «God» coincide as founding parts of a Catholic university. «It is the honour and responsibility of a Catholic University», *Ex Corde Ecclesiae* states, «to consecrate itself without reserve to *the cause of truth*»⁷.

Precisely from this fact that the Catholic university appears inevitably linked to the «ardent search for truth»⁸ and to God, the second core element that determines the Catholic identity of the university is born. Following the Augustinian introduction, this second element would be defined by the task, as

³ *Ex Corde Ecclesiae*, INTRODUCTION, § 1.

⁴ Cf. Augustine of Hippo, *Confessions*, X, XXIII, 33: 'In fact, the blessed life consists in the joy that comes from the truth, since this joy comes from You who are Truth, God my light, salvation of my face, my God.'

⁵ *Ex Corde Ecclesiae*, I, § 12.

⁶ op. cit., I, § 12

⁷ op. cit., INTRODUCTION, § 4.

⁸ op. cit., INTRODUCTION, § 2.

Augustine himself said, of «unit[ing] existentially by intellectual effort two orders of reality that too frequently tend to be placed in opposition as though they were antithetical: the search for truth, and the certainty of already knowing the fount of truth»⁹. With this last expression, «the certainty of already knowing the fount of truth», the text refers to faith. Thus, the search for truth that grants the university its identity as Catholic is established in the dialogue between faith and reason. However, while *Ex Corde Ecclesiae* made use of Augustine –and, to some extent, of Thomas Aquinas– to define the main core of a Catholic university, later, with the aim of developing the relationship that should exist between faith and reason and the implications of this from an educational point of view, it preferred to turn to Cardinal Newman. This can be deduced, clearly, from the analysis of the fragments in which Newman appears in the document.

With the exception of the references to its predecessor and to itself, there are no theological references in the text other than those to Saint Augustine, Saint Thomas, and Newman. The reference to Thomas Aquinas, for example, is a note on the paragraph that I made use of to structure the analysis of the text. Therefore, it cannot be said that there is a Thomistic mission in the text, though it cannot be denied that Thomas is in some way present. Augustine, for his part, serves *Ex Corde Ecclesiae* to introduce the text and to establish the two main dimensions I have been pointing to. Nevertheless, the idea that the purpose of the university is the search for truth and that this is done through the balance between faith and reason is not something purely Augustinian. It is true that Augustine gave it special value through his own life, expressed in the *Confessions*, but it is something that already dominated in the schools of Antioch and Alexandria, and that other Church Fathers had previously held. Thus, we could interpret this recourse to Augustinian thought, in part, from a rhetorical perspective; we cannot but recognise that the expression «*gaudium de veritate*» is very appealing. But, more importantly, it is through recourse to Augustine –and to Thomas, I insist, though to a lesser extent– that *Ex Corde Ecclesiae* finds a theological setting to base its text in the Tradition. In other respects, Newman's influence is much more determining for practical purposes. The importance of the cardinal in the theoretical core of the text comes about, firstly, because he is the theologian most referred to in the document, but, above all, because the

⁹ op. cit., INTRODUCTION, § 1.

references to him are found right in those places where the identity of a Catholic university is truly defined.

Indeed, when *Ex Corde Ecclesiae* has to specify the way in which the search for truth is brought about, when it has to make the transition from the purpose of the university to the dialogue between faith and reason, there, the two ideas are expressed through Newman. As I indicated just a few lines back, the document begins by maintaining that it is an «honour and responsibility of a Catholic University to consecrate itself without reserve to *the cause of truth*». It then goes on to cite *The Idea* when it asserts that this search is the way the university has of «serving at one and the same time both the dignity of man and the good of the Church, which has «an intimate conviction that truth is –its real ally... and that knowledge and reason are sure ministers to faith»¹⁰. Therefore, it seems appropriate to assert that the framework for understanding the core of the identity of the Catholic university is found in the cardinal. Or, to put it in other words, that the university seems, also, *ex corde Newman*, born from the heart of Newman.

However, *Ex Corde Ecclesiae* joins Ratzinger, MacIntyre, and Lonergan when it comes to disagreeing with Newman about the function of teachers being limited, exclusively, to teaching. For the text, like for the others, if the purpose of the university is the search for truth, this search carries the implicit –almost by definition– need for professors to carry out research. «The Catholic University is», the document maintains, «a place of research, where scholars scrutinize reality with the methods proper to each academic discipline»¹¹. This does not mean that, within the mission of the university, there is no space for the formation of a philosophical habit of mind. *Ex Corde Ecclesiae* holds that the university gathers «all those learning to think rigorously»¹². But the issue is that, precisely for the university to be understood from the perspective of *The Idea*, university professors must be obliged to carry out research. As described in the document, they should «seek to improve their competence and endeavour to set the content, objectives, methods, and results of research in an individual discipline within the framework of a coherent world

¹⁰ op. cit., INTRODUCTION, § 4.

¹¹ op. cit., I, § 15.

¹² op. cit., INTRODUCTION, § 2.

vision»¹³. This, through the research function of the teachers, is how each discipline contributes «to the treasury of human knowledge»¹⁴. When each is studied in a systematic way, the professors can establish between the various disciplines a «dialogue for their mutual enhancement»¹⁵.

Thus, precisely by placing the research function at the heart of the university, what Lonergan called Newman's theorem can be fulfilled. This would begin –in the Magisterium document's reading– with what he called the integration of knowledge and which makes reference, in reality, to the unity of knowledge. However, the novelty of this text is that it shifts from a static vision of the relationship between the sciences –which was characteristic of the epistemological perspective, as if integration were determined by the presence of all sectors of knowledge– to a dynamic vision of that relationship. «The integration of knowledge», the document explains, «is a process»¹⁶ of exchange that ought to be produced between the different academic disciplines. The idea of a unity of knowledge would be, thus, a «living union of individual organisms dedicated to the search for truth»¹⁷. In this context, Newman is referred to once again. In footnote number nineteen, the cardinal appears, together with a speech by Pope John Paul II and *Gaudium et Spes* –as if the stance of the Council and the Magisterium held him as a reference–, with the following fragment: a University «professes to assign to each study which it receives, its proper place and its just boundaries; to define the rights, to establish the mutual relations and to effect the intercommunion of one and all». The same idea of the integration of knowledge or the unity of knowledge leads to the dialogue between faith and reason. «In promoting this integration», *Ex Corde Ecclesiae* maintains, «a Catholic University's task is to promote *dialogue between faith and reason*, so that it can be seen more profoundly how faith and reason bear harmonious witness to the unity of all truth»¹⁸.

Indeed, in the same section in which it first cites the cardinal, the text asserts that by means of

¹³ op. cit., I, § 22.

¹⁴ op. cit., I, § 15.

¹⁵ op. cit., I, § 15.

¹⁶ op. cit., I, § 16.

¹⁷ op. cit., I, § 16.

¹⁸ op. cit., I, § 17.

«a kind of universal humanism a Catholic University is completely dedicated to the research of all aspects of truth in their essential connection with the supreme Truth, who is God. It does this without fear but rather with enthusiasm, dedicating itself to every path of knowledge, aware of being preceded by him who is 'the Way, the Truth, and the Life', the *Logos*, whose Spirit of intelligence and love enables the human person with his or her own intelligence to find the ultimate reality of which he is the source and end and who alone is capable of giving fully that Wisdom without which the future of the world would be in danger»¹⁹.

In *Ex Corde Ecclesiae*, reason, as opposed to Newman and the other intellectuals that followed him, is not limited, solely, to the practice of philosophy. In it there is a broader vision of the possibilities of reason in human beings and, while in the previous fragment it was called universal humanism, in the rest of the text it receives the name «culture». «Culture» understood not only as the set of academic disciplines, but also, in a broader sense, as the expressions of human beings in which their creativity is involved and in which their existence is developed. It would be, to put it another way, an anthropological interpretation. For its part, theology appears as a full-fledged science, with «proper principles and methods which define it as a branch of knowledge»²⁰. Therefore, the dialogue between faith and reason that is revealed to be particularly important in a Catholic university would serve to show that a single truth exists, which the human being approaches from the identity and method of each discipline, but which, understood from a Unitarian perspective, leads «to a greater love for truth itself, and contributes to a more comprehensive understanding of the meaning of human life and of the purpose of God's creation»²¹. Nevertheless, the fundamental purpose of this is not only to delve further into knowledge or to ensure the harmony of the syllabus, but rather, though it does not cite Newman, what it seeks is an appropriate training of the mind. «Given the close connection between research and teaching, the research qualities indicated above will have their influence on all teaching», the document claims, and goes on to maintain that while

«each discipline is taught systematically and according to its own methods, *interdisciplinary studies*, assisted by a careful and thorough study of philosophy and theology, enable students to acquire an organic vision of reality and to develop a

¹⁹ op. cit., INTRODUCTION, § 4.

²⁰ op. cit., I, § 29.

²¹ op. cit., I, § 17.

continuing desire for intellectual progress. In the communication of knowledge, emphasis is then placed on how *human reason in its reflection* opens to increasingly broader questions, and how the complete answer to them can only come from above through faith»²².

Now, *Ex Corde Ecclesiae* continues to adopt an essentially Newmanian perspective by granting theology a more prominent place than the other fields of knowledge, including philosophy, when it comes to contributing to the integration of knowledge. Here, the document, in the same vein as Lonergan, establishes a double direction in the relationship that exists between theology and the other sciences. Like Newman, it also considers that theology «serves all other disciplines in their search for meaning, not only by helping them to investigate how their discoveries will affect individuals and society but also by bringing a perspective and an orientation not contained within their own methodologies»²³. But, like Lonergan, especially –although he does not propose a specialisation of theology–, it considers that the other sciences provide theology with a «better understanding of the world today, and mak[e] theological research more relevant to current needs»²⁴. Nevertheless, *Ex Corde Ecclesiae*, strangely, took on one of the principle elements of the cardinal's case for education here, but without reference to him. It concludes that, considering its «specific importance among the academic disciplines, every Catholic University should have a faculty, or at least a chair, of theology»²⁵.

However, *Ex Corde Ecclesiae* adds two nuances to the consideration of philosophy that are not found in Newman or in Lonergan, although they are, certainly, hinted at in Joseph Ratzinger's thinking. On the one hand, it discusses the practice of theology in Catholic universities; within, incidentally, the context of post-conciliar enthusiasm that led, through very creative theological practice, to some confusion around the moral doctrine of the Church. For this reason, theological practice is referred to in the document in the form of recommendations to bishops. They are told that they «should encourage the creative work of theologians» who enjoy the same «academic freedom» as other researchers. And like them, as a matter of fact, they should carry out their work

²² op. cit., I, § 20.

²³ op. cit., I, § 19.

²⁴ op. cit., I, § 19.

²⁵ op. cit., I, § 19.

in coherence with the theological method, which establishes that the arguments should be based upon the classic theological settings, such as the Scriptures, the Tradition, and the Magisterium. Here, *Ex Corde Ecclesiae* establishes the limit of the academic freedom of theologians. In fact, it maintains that the authentic understanding of revealed truth is entrusted to the bishops of the Church, so that «it is intrinsic to the principles and methods of their research and teaching in their academic discipline that theologians respect the authority of the Bishops, and assent to Catholic doctrine according to the degree of authority with which it is taught»²⁶. Thus, the document bases the correct practice of theology on the dialogue between bishops and theologians.²⁷ On the other hand, theology, as part of its function to supervise the content of other sciences, also has an ethical perspective. Knowledge, within a Catholic university, should serve the human being and, for this reason, it encounters limits in the application of some methods of scientific investigation²⁸.

Newman appears one last time, in footnote number twenty-three, in relation to the training of students. He maintained that the purpose of the university was the search for knowledge in itself. He rejected, thus, any type of specialisation or utilitarianism that could confuse the purpose that he had marked out so clearly and that could be achieved through a liberal education, understood in the broadest sense. *Ex Corde Ecclesiae* uses him here to describe, precisely, that the type of training Catholic universities seek for the students is, as the cardinal himself wrote –with his own rhetorical and imprecise language–, «A habit of mind... which lasts through life, of which the attributes are freedom, equitableness, calmness, moderation and wisdom»²⁹. However, while Newman contributes to defining the type of training of the mind that *Ex Corde Ecclesiae* seeks, for his part, he prefers a comprehensive type of human training. This implies the recognition that universities have an important social function that requires that students acquire specialised training. But, precisely to avoid the risks of specialisms, he proposes a moral and religious training that not only provides a criterion for the interpretation of the studies themselves, but, also, allows them acquire a Christian character.

²⁶ op. cit., I, § 29.

²⁷ Cf. op., cit. I, § 29.

²⁸ op. cit., I, § 18.

²⁹ op. cit., I, § 23 – footnote 23.

Therefore, returning to the question of how to assess the importance of Newman's educational philosophy in practical terms, I think that the answer has to do, again, with the clearly gnoseological character of the text. The philosophical nature of *The Idea*, thus, is what lends it its practicality. If Newman had entered into a thorough description of the practical details of a university he would not have been able to be incorporated –as the most cited theologian and, in the same sense, the most influential– into a document such as *Ex Corde Ecclesiae*, an apostolic constitution that has as its end the implementation, in the entire Catholic world, of its content. Consequently, the fact that part of the nature and purpose of all Catholic universities in the contemporary era are determined, to a significant extent, by the ideas that Newman expressed in Dublin, grants them a practical dimension that would have been difficult to improve upon if the Catholic University of Ireland had fulfilled the hopes that Newman, the episcopate, and *Propaganda Fide* placed in it for the 19th century.

§ 3. Therefore, *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo* seems to highlight the fact that if, in communion with the Magisterium, it is accepted that the university is born from the heart of the Church, this is because, more specifically, it can be asserted that it is born from the heart of John Henry Newman.

It cannot be claimed, admittedly, that the cardinal's educational philosophy has contributed to shaping the reality of the modern university, which seems marked by the way in which it has been considered by North American universities. But nor can it be denied that any current discussion that wishes to study the essential attributes a university should have, whether to confirm them or to refute them, must deal invariably with Newman. Or, to put it another way, the contrast between the success of the theory of the Newmanian discourses and the initial disappointment of the Catholic University of Ireland seems to be somehow perpetuated in the divergence between the success achieved by *The Idea* in the theoretical field of educational thought and the scant interest it has been given when it comes to shaping the reality of universities today, especially in the secular sphere. In the Christian sphere, the fate of the cardinal's educational theory has been different. According to this thesis, it seems clear that the way in which *The Idea* has endured is due to its presence

among the intellectuals that, from diverse fields of knowledge, have chosen to think about education. It is difficult to conjecture that, due to this and to the fact that the contribution of those intellectuals has been of extraordinary importance, Newman's philosophy of education has been taken on, in its most important arguments, by the educational doctrine of the Magisterium of the Catholic Church, especially when it comes to thinking about the university, but this does indeed seem to be the case.

And, it is also very early to suggest that Newman will be declared Doctor of the Catholic Church or to, in view of the course his educational philosophy has followed –and that this thesis has highlighted–, assert that his educational arguments form part of the Tradition of the Catholic Church. But what is certain is that here, in the Magisterium, Newman is being placed alongside Augustine and Thomas Aquinas in some of the aspects in which the Church's identity is at issue, such as the case of dogmatic theology –in the discussion between faith and reason–, in the field of moral theology –through the importance reached by the notion of «conscience»–, and, here, in the field of education: we must not forget that the Church is, as Pope John XXIII defined it, «*mater et magistra*», «mother and teacher».

* * *

Perhaps this study does not allow me to conclude that the cardinal forms part of the Tradition, but that was not my intention. Its fundamental contribution consists in having shown that if *The Idea* is read from a broader perspective within the Newmanian oeuvre, then it is possible to demonstrate that Newman constitutes a focal point from which the great intellectuals of the 20th and 21st centuries reinterpret education in changing times, as well as showing how the Magisterium has incorporated Newman into its main documents. In this regard, I think that this work can be included within the tradition of studies on Newman that started with MacGrath, continued with Culler, and remain alive in Ker, Bottone, and Shrimpton. And perhaps it forms part of the living memory that allows the fathers of the Oratory to continue, still today, referring to the cardinal as «Father Newman».

ABSTRACT Y RESUMEN .

When John Henry Newman delivered his discourses on education in Dublin in the year 1852, later published under the title *The Idea of a University Defined and Illustrated*, rather than a pedagogical treatise or a philosophy of education, he proposed a theory of knowledge. He defended, essentially, that reality has a precise order, where all of its parts are interrelated, and which was created by God, who is at the same time immanent and transcendent. This ordering of creation could be translated into an epistemological understanding of reality. Thus, each of its fragments would correspond to a science and all of them, together, would form a unity that the human mind could understand through reason. The purpose that Newman desired for the university was that students would grasp the essential core of that circle of knowledge and the relationships between and among the different sciences, acquiring, thus, a philosophical habit of mind and an educated mind. Nevertheless, for this to be possible it was necessary for the university not to dispense with any of the sciences that reflected creation, and this included theology (which would have its correlation in reality with God), as the secularising or utilitarian theories of the 19th century had begun to do.

La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo (The influence of John Henry Newman on educational thought in the last half-century) aims to show, therefore, that the heart of Newmanian educational theory constitutes the reference by which it is possible to understand the way education is being thought of today, in a preferably Christian context. For this purpose, the present study provides an interpretative approach that distances itself from the hermeneutic tradition which has been followed when it comes to analysing Newmanian educational philosophy. Instead of reading this in the usual way (that is, trying to explain the discourses in relation to Newman's biography, in contrast to the failure of his work as rector, or looking at the texts themselves), it is viewed in relation to the arguments of other works from the

Newmanian oeuvre. This approach allows us to trace the influence of John Henry Newman in current educational thought.

Now, when this study speaks of ‘current educational thought’, it is referring to three relevant authors in contemporary philosophical and theological thinking: Joseph Ratzinger, Alasdair MacIntyre, and Bernard Lonergan, SJ. What unites this ever so heterogeneous group (a theologian who became Pope of the Catholic Church, a moral philosopher converted to Catholicism, and a Jesuit of all-inclusive thinking) is that they all publically recognised an intellectual debt to Newman, he conditioned certain aspects of their thought, and they each developed a set of reflections that are relevant for education in which Newman, invariably, appears. Nevertheless, in order to understand the latter with precision, and given that these authors are also united by the fact that they wrote about education only accidentally, this study offers an organic reconstruction of their educational thought in the light of the main elements of their thinking. This way, looking at their educational reflections from a systematic point of view, it is possible to discover the specific arguments in which Newman is present and, therefore, to measure the intensity of his influence.

There are two dimensions in which we can measure this. Firstly, one which indicates the elements of the Dublin discourses that the authors have unanimously used to form their reflections on education, which are the defence of theology and the purpose of the university as the formation of a philosophical habit of mind. But, in addition, a broader set of influences can be deduced, given the fact that a hermeneutic option that differs from the traditional one is adopted here, in which, as I already said, *The Idea* is read in relation to the complete works of the cardinal. These reveal that while *The Idea* is not present in the specific particularities of each of the educational reflections of Ratzinger, MacIntyre, and Lonergan, Newman himself is present through his other works. This allows us deduce, in a much more conclusive manner, that John Henry Newman influences recent educational thinking in a very powerful way.

However, instead of finishing with conclusions, the study ends with a final chapter that offers an alternative to the discussion on the possibilities of putting Newmanian educational philosophy into practice. Here, when practically all

academic critique has coincided in indicating that Newman's discourses present a utopia that would be difficult to incarnate in a physical institution, a re-reading of the terms in which this ought to be considered is proposed. It is argued, more specifically, that given that Newman is the most influential figure in the *Ex Corde Ecclesiae* document, which regulates the features that all ecclesiastical universities of the Catholic Church should possess, the practicality of his educational philosophy lies, precisely, in that it was written in purely gnoseological terms.

Key words: John Henry Newman; Knowledge; Philosophy of Education; Higher Education.

La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo pretende demostrar que el núcleo de la teoría educativa newmaniana constituye el referente a partir del cual es posible comprender la forma en que lo educativo está siendo pensado en la actualidad, en un contexto preferentemente cristiano. Para ello, esta investigación proporciona una línea interpretativa que se aleja de la tradición hermenéutica que se ha seguido en la filosofía educativa newmaniana. En lugar de leer esta intentando explicar los discursos en relación a la biografía de Newman, o en contraste con la suerte de su institución, o los textos en sí mismos, sitúa los argumentos educativos en relación con los de otras obras del *opus* newmaniano. Este modo de proceder permite trazar la influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa actual, que se concreta en tres autores: Joseph Ratzinger, Alasdair MacIntyre y Bernard Lonergan.

Lo que une a este grupo de intelectuales tan heterogéneo es que reconocieron públicamente una deuda intelectual con Newman, que este condicionó algunos aspectos de su pensamiento y que desarrollaron un conjunto de reflexiones relevantes para la educación en las que Newman terminaba apareciendo, indefectiblemente. No obstante, para conocer esto último con precisión, y dado que a estos autores también les une el hecho de que escribieron sobre educación sólo accidentalmente, esta investigación ofrece una reconstrucción orgánica del pensamiento educativo de cada uno de ellos a la luz de los elementos principales de sus pensamientos. De esta manera, vistas sus reflexiones educativas desde una perspectiva sistemática, es posible conocer los argumentos concretos en que Newman está pretense y, por lo tanto, calibrar la intensidad de su influencia.

Esta última se podría medir, así, en dos dimensiones. Una primera, en la que se vería que los elementos de los discursos de Dublín que los autores han tomado para componer sus reflexiones sobre la educación, de forma unánime, son la apología de la teología y el fin de la universidad como la formación de un hábito filosófico de la mente. Pero, además, dado que se adopta una opción hermenéutica distinta a la tradicional, en la que, como dije, se lee la *Idea* en relación a las obras completas del cardenal, se podría deducir un conjunto de influencias más amplio. Estas demuestran que si bien la *Idea* no está presente en las particularidades específicas de cada una de las reflexiones educativas de

Ratzinger, MacIntyre y Lonergan, sí lo está Newman a través de otras de sus obras. Lo que permite deducir, de un modo mucho más conclusivo, que John Henry Newman influye en el pensamiento educativo más reciente de un modo muy intenso.

No obstante, la investigación termina, más que con unas conclusiones, con un capítulo conclusivo donde se ofrece una alternativa a la discusión sobre las posibilidades de llevar a la práctica la filosofía educativa newmaniana. Aquí, cuando prácticamente toda la crítica académica ha coincidido en señalar que los discursos de Newman son, más bien, una utopía que difícilmente se podría encarnar en una institución física, se propone una relectura de los términos en que habría que pensar esto último. Se defiende, más específicamente, que dado que Newman es la personalidad más influyente en el documento *Ex Corde Ecclesiae*, que regula la fisonomía que deben tener todas las universidades eclesásticas de la Iglesia Católica, la practicidad de su filosofía educativa reside, precisamente, en que fue escrita en términos netamente gnoseológicos.

Palabras clave: John Henry Newman; Conocimiento; Filosofía de la Educación; Educación Superior.

